



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS I - CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS INGLÊS**

**VANESSA KAROLINE DE AGUIAR BARBOSA**

**OS IMPACTOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO E DO PROGRAMA DE  
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE  
LÍNGUA INGLESA: ESTUDO DE CASO SOBRE AS VOZES DOS ESTAGIÁRIOS E  
DOS RESIDENTES**

**CAMPINA GRANDE  
2022**

VANESSA KAROLINE DE AGUIAR BARBOSA

**OS IMPACTOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO E DO PROGRAMA DE  
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE  
LÍNGUA INGLESA: ESTUDO DE CASO SOBRE AS VOZES DOS ESTAGIÁRIOS E  
DOS RESIDENTES**

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) apresentado ao Curso de Letras Inglês e ao Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de graduada em Letras Inglês.

**Área de concentração:** Linguística Aplicada - Formação de Professores.

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Karyne Soares Duarte Silveira

**CAMPINA GRANDE  
2022**

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.

B239i Barbosa, Vanessa Karoline de Aguiar.

Os impactos do estágio supervisionado e do programa de residência pedagógica na formação inicial de professores de língua inglesa [manuscrito] : estudo de caso sobre as vozes dos estagiários e dos residentes / Vanessa Karoline de Aguiar Barbosa. - 2022.

66 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Inglês) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2022.

"Orientação : Profa. Dra. Karyne Soares Duarte Silveira, Coordenação do Curso de Letras Inglês - CEDUC."

1. Formação de Professor. 2. Língua inglesa. 3. Estágio supervisionado. 4. Programa de Residência Pedagógica. I.

Título

21. ed. CDD 371.225

VANESSA KAROLINE DE AGUIAR BARBOSA

**OS IMPACTOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO E DO PROGRAMA DE  
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE  
LÍNGUA INGLESA: ESTUDO DE CASO SOBRE AS VOZES DOS ESTAGIÁRIOS E  
RESIDENTES**

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) apresentado ao Curso de Letras Inglês e ao Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de graduada em Letras Inglês.

**Área de concentração:** Linguística Aplicada -  
Formação de Professores.

Aprovada em: 26/07/2022.

**BANCA EXAMINADORA**

Karyne Soares Duarte Silveira Nota: 10,0  
Profª Drª Karyne Soares Duarte Silveira  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Francisco Gabriel Cordeiro da Silva Nota: 10,0  
Prof. Me. Francisco Gabriel Cordeiro da Silva  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Daniela Góes Nóbrega Nota: 10,0  
Profª Drª Daniela Gomes de Araújo Nóbrega  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Média: 10,0

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Verônica, por ter sido um exemplo de dedicação e persistência mesmo com as adversidades que a vida lhe apresentou. À minha irmã, Amanda, que sempre esteve ao meu lado me apoiando, desde as minhas primeiras memórias, ainda na primeira infância.

À Natália, por ressignificar o sentido da palavra companheirismo e ser tão presente, uma pessoa que te incentiva a ser sua melhor versão e acredita no seu potencial, mesmo que você mesmo não acredite.

Às minhas amigas, que fizeram da minha formação um caminho mais alegre, que estenderam a mão quando necessário e que estiveram presentes durante a jornada acadêmica, Alicia, Aline, Catarina, Gabrielly, Larissa, Lucas e Milena.

À Sabrina (*in memoriam*) por ter tido a oportunidade de conviver, mesmo que brevemente, com um ser de luz como você. Por ter trazido Medusa (minha gata) para a minha vida, a quem me confortou nos momentos mais difíceis, principalmente após a sua partida. Como diria Sirius Black: “aqueles que nos amam nunca nos deixam de verdade”.

À professora Karyne, minha excelentíssima orientadora, pela paciência, empatia, compreensão, dedicação e parceria durante a minha formação acadêmica e profissional. Por todos os conselhos, orientações, conversas, reflexões. Eu a admiro muito, és uma inspiração e um exemplo de excelência na atuação docente. Não existem palavras para expressar a quão grata eu sou por todos os seus ensinamentos!

Ao professor Giovane, pelo exemplo de humanidade e excelência, por todos os saberes compartilhados. Agradeço imensamente por todas as palavras de incentivo e pela sua amizade.

A Sandra e Josehyres, professores supervisores que me acolheram em suas salas de aula e fizeram parte da minha formação em Estágio, cujas trocas me auxiliaram a perceber as entrelinhas do fazer docente e inquietaram para produzir essa pesquisa.

Ao professor Nicácio, por ter aberto espaço para trocas (nem sempre pedagógicas) e por todo acolhimento, suporte e conselhos durante a vigência do Programa de Residência Pedagógica.

Ao corpo docente do curso de Letras Inglês da UEPB, cujos conhecimentos construídos contribuíram imensamente para a minha formação.

Aos professores Gabriel e Daniela, por comporem a banca examinadora, pelas contribuições.

Aos colaboradores da pesquisa - Sofia, Felipe, Clarice e Maria Fernanda (pseudônimos) - pelas contribuições e por terem feito essa pesquisa sair do campo das ideias.

À Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior - CAPES, pela concessão de bolsas de estudo.

À todos os funcionários e servidores da UEPB que fizeram parte da minha trajetória direta ou indiretamente, agradeço.

Aos meus alunos e ex-alunos, que todos os dias me ensinam algo, me mostram os caminhos para uma docência humanizada: muito obrigada!

## RESUMO

No presente trabalho de conclusão de curso tivemos como objetivo geral analisar os impactos do Estágio Supervisionado (ES) e do Programa de Residência Pedagógica (PRP) na formação inicial de professores de Língua Inglesa. Visando alcançar esse objetivo, foram delimitados os seguintes objetivos específicos: I. verificar com os colaboradores quais são as contribuições, desafios e limitações vivenciados por eles no contexto escolar a partir das ações do ES; II. identificar com os colaboradores quais são os impactos vivenciados por eles no âmbito escolar a partir das ações do PRP; e III. comparar as experiências vivenciadas em ambos os contextos de formação docente inicial. Como referencial teórico, utilizamos Saviani e Galvão (2021), Hodges *et al* (2020) e Santos, Lima e Sousa (2020) para fundamentar nossa discussão acerca do Ensino Remoto; para as discussões relacionadas a Estágio, utilizamos Pimenta e Lima (2005/2006), Pimenta e Lima (2017) e Bueno (2007); para fundamentar a discussão sobre o PRP, utilizamos Felipe e Bahia (2020) e Borges, Leite, Freitas (2020); e quanto às discussões acerca da construção identitária docente, tomamos por base os estudos de Galindo (2004), Freitas e Medrado (2013), Perrenoud (2002) e Freire (2021). Para isso, o percurso metodológico escolhido consiste em uma pesquisa de cunho qualitativo-descritivo caracterizada pelo estudo de caso. A pesquisa foi realizada através de um formulário na plataforma do *Google Forms* respondido pelos colaboradores - discentes do curso de Letras Inglês da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, que se encaixam nos requisitos: i. terem cursado ao menos um componente de ES e ii. terem participado do PRP. Como resultados, verificamos que ambos o ES e o PRP contribuem no desenvolvimento de uma visão crítico-reflexivo; na desconstrução de crenças; em novas perspectivas de ensino; na imersão no cotidiano escolar e na articulação entre a teoria e a prática. Além disso, constatamos que os principais desafios e limitações encontrados foram: o acesso ao ensino remoto; a dificuldade de encontrar campos de atuação em ES; e a ausência de diálogo com a gestão escolar no contexto do PRP.

**Palavras-Chave:** Formação Inicial de Professores. Língua Inglesa. Estágio Supervisionado. Programa de Residência Pedagógica.

## ABSTRACT

In this final work we aimed at analyzing the impacts of both Supervised Internship and Pedagogical Residency Program in English Teachers' initial education. Aiming to achieve this goal, it was set out the following specific objectives: I. to verify which are the contributions, challenges and limitations experienced by the collaborators of this research in their Supervised Internship experience; ii. to identify which are the impacts contributions, challenges and limitations experienced by the collaborators in their Pedagogical Residency Program experience; and iii. to compare their experiences in both educational contexts. As theoretical background, we based our research on Saviani and Galvão (2021), Hodges *et al* (2020) and Santos, Lima and Sousa (2020) to justify our discussions related to Emergence Remote Teaching; for our discussions related to Supervised Internship, we used the studies of Pimenta and Lima (2005/2006), Pimenta and Lima (2017) and Bueno (2007); regarding our discussion related to the Pedagogical Residency Program, we used Felipe and Bahia (2020) and Borges, Leite, Freitas (2020); and relating to our discussions about the construction of teacher identity, we based our discussions on Galindo (2004), Freitas and Medrado (2013), Perrenoud (2002) and Freire (2021). Regarding the methodological approach, it was developed as a qualitative research and the method being a case study. The research was carried out through a questionnaire answered by the collaborators on the Google Forms platform. The collaborators are English Language undergraduate students from Paraíba State University who followed the requirements to be part of the research, which were: i. they had to have attended at least one subject of Supervised Internship and ii. they had to be engaged in the Pedagogical Residency Program. As results, we verified that both educational contexts contribute to the development of a critical-reflexive view; on the deconstruction process of beliefs; in new teaching perspectives; in the immersion of the educational context and in the link between theory and practice. Besides that, we identified that the main challenges and limitations were related to the lack of access to the Emergence Remote Teaching; the challenge of finding schools to teach in the Supervised Internship; and the lack of reasoning with the scholar administrator during the Pedagogical Residency Program.

**Keywords:** Teachers' Initial Education. English Language. Supervised Internship. Pedagogical Residency Program.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Diagrama sobre o ES na Formação de Professores .....	42
Figura 2 - Diagrama sobre o PRP na Formação de Professores .....	54
Figura 3 - Diagrama sobre os impactos do ES e PRP na Formação de Professores .....	59

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EB	Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
ERE	Ensino Remoto Emergencial
ES	Estágio Supervisionado
IES	Instituição de Ensino Superior
LI	Língua Inglesa
MEC	Ministério da Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PRP	Programa de Residência Pedagógica
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>13</b>
<b>2.1 O Ensino Remoto Emergencial .....</b>	<b>13</b>
<b>2.2 O Estágio Supervisionado.....</b>	<b>15</b>
<b>2.3 O Programa de Residência Pedagógica.....</b>	<b>21</b>
<b>2.4 A Construção da Identidade Docente .....</b>	<b>27</b>
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>30</b>
<b>4 ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>32</b>
<b>4.1 As Vozes dos Estagiários acerca dos Impactos do Estágio Supervisionado na     Formação de Professores .....</b>	<b>32</b>
<b>4.2 As Vozes dos Residentes acerca dos Impactos do Programa de Residência     Pedagógica na Formação de Professores.....</b>	<b>43</b>
<b>4.3 Os Impactos de ES e do PRP na Formação Inicial de Professores .....</b>	<b>55</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>60</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>64</b>
<b>APÊNDICE – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA .....</b>	<b>68</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Quando um sujeito almeja ser professor(a), é necessário cursar uma licenciatura para obter o título de licenciado e ter o preparo para atuar na educação básica, ou seja, na Educação Infantil, Ensino Fundamental I/II e Ensino Médio. Os Estágios Supervisionados (doravante ES) são componentes obrigatórios presentes nos cursos de licenciatura que objetivam preparar o futuro profissional para o exercício do magistério articulando teoria e a prática da docência, buscando desenvolver habilidades e competências profissionais. No decorrer do curso, é preciso que os discentes vivenciem a docência por meio do ES. Conforme pontuam Pimenta e Gonçalves (1990 *apud* PIMENTA; LIMA, 2005/2006), o ES busca promover uma oportunidade para que o licenciando possa ter uma aproximação com a realidade de atuação profissional.

Visando um aprimoramento no contexto da educação básica e uma formação de professores mais qualificada, o Ministério da Educação (MEC), em congruência com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), lançou a Política Nacional de Formação de Professores em 2017 e, no ano seguinte, os órgãos públicos instauraram o Programa de Residência Pedagógica (BRASIL, 2018). De acordo com a ementa do Programa de Residência Pedagógica (PRP)<sup>1</sup> da CAPES, o PRP integra a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da prática pedagógica, promovendo imersão no contexto escolar. Ambas as ações são fundamentais para a formação inicial de professores, uma vez que elas oferecem a oportunidade do discente de licenciatura embarcar na vivência dentro do âmbito escolar (BRASIL, 2018).

Segundo Santos (2019), o PRP foi inspirado pela Residência Médica e, inicialmente, a proposta era semelhante ao programa inspirado, na qual o indivíduo formado na área da educação poderia realizar o PRP e obter o título de Residente, que seria considerado como uma especialização. No entanto, houve mudanças no Programa antes que o mesmo tivesse sido implementado. Atualmente, o PRP é oferecido para discentes dos cursos de licenciaturas que tenham cursado a partir do 5º semestre, equivalente a 50% do andamento da graduação. Além disso, o foco do PRP está na formação inicial de professores seguindo as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e tem por objetivos incentivar a formação de professores,

---

<sup>1</sup> Ementa do PRP disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>>. Acesso em: 28 jan, 2022.

promover a adequação dos currículos com base na BNCC e consolidar a relação entre universidade e escolas públicas (CAPES, 2020).

Partindo desta perspectiva, o ES e o PRP buscam oferecer aos discentes de licenciatura uma oportunidade de aproximação com a realidade de atuação, dispondo uma articulação entre teoria e prática, sendo realizados de forma supervisionada, nas quais professores universitários e professores atuantes da educação básica supervisionam as atividades desenvolvidas e fornecem *feedbacks* no processo de planejamento e no exercício da docência, apontando o que está sendo consolidado e o que pode ser aperfeiçoado. Ambos ES e PRP proporcionam a oportunidade para a construção da identidade enquanto professor, além de alinhar a prática com a pesquisa e, conseqüentemente, com as reflexões que envolvem a ação docente, possibilitando ao aluno assumir uma postura reflexiva.

Com isto em mente, a presente pesquisa almeja analisar as contribuições dos componentes de ES e do PRP na formação inicial de professores, identificando na literatura quais são as contribuições, desafios e limitações na formação inicial apontados por teóricos da área e verificar com os colaboradores da pesquisa quais destes aspectos estão sendo vivenciados no contexto escolar.

A abordagem metodológica adotada para desenvolver esta pesquisa é de cunho qualitativo e o método consiste em um estudo de caso. Para atingir os objetivos, a pesquisa foi realizada através de um formulário a ser respondido pelos discentes do curso de graduação em Letras Inglês da Universidade Estadual da Paraíba, *campus* I, que tivessem participado do PRP e que tenham cursado pelo menos um componente curricular de ES. Em decorrência da pandemia da COVID-19 e da necessidade contínua do isolamento social como medida preventiva, a pesquisa foi realizada remotamente através da plataforma do *Google Forms*. Em relação à escolha dos colaboradores, selecionamos quatro discentes que se encaixavam nos critérios de participação mencionados anteriormente. Para a fundamentação teórica, utilizamos, principalmente, as contribuições de Bueno (2007), Pimenta e Lima (2005/2006), Perrenoud (2002) e Santos (2019).

O presente estudo justifica-se pela necessidade de discutir a formação de professores de Língua Inglesa (LI) partindo da perspectiva de professores em formação inicial, cuja colaboração retrata as experiências vivenciadas no contexto escolar a partir do componente curricular de ES e do PRP, ambos com o objetivo de proporcionar ao licenciando a oportunidade de articular a teoria e a prática docente. Além disso, a pesquisa justifica-se também pela contribuição no enriquecimento das discussões sobre a formação inicial de professores de LI, uma vez que busca compreender como é realizado o processo de formação docente e o preparo

para que o profissional, uma vez inserido no mercado de trabalho, atenda as necessidades dos estudantes de acordo com as realidades vividas pelos mesmos, oferecendo à sociedade uma educação de qualidade.

Ademais, outro aspecto apresentado como justificativa para o desenvolvimento deste trabalho consiste na minha própria trajetória durante a formação inicial de professores, no qual tive a oportunidade de vivenciar ambos contextos formativos de ES e do PRP e, conseqüentemente, pude observar um amadurecimento na identidade docente, uma melhor compreensão sobre a prática e o desenvolvimento de uma postura reflexiva. Sendo assim, almejei investigar como essas formações haviam impactado colegas professores que haviam percorrido os mesmos caminhos e ouvir suas vozes acerca das contribuições e desafios vivenciados em ambas ações.

Partindo dos aspectos supracitados, delimitamos as seguintes perguntas de pesquisa: I. Quais contribuições, desafios e limitações mencionados pelos professores colaboradores em suas vivências no contexto escolar proporcionados pelo ES e pelo PRP?; II. Quais aspectos encontrados na literatura foram verificados nos relatos dos professores colaboradores sobre suas vivências no ES e no PRP?

Portanto, para nortear esta pesquisa temos como objetivo geral analisar os impactos do ES e do PRP na formação inicial de professores de LI. Para isso, foram delimitados os seguintes objetivos específicos: I. verificar com os colaboradores quais são as contribuições, desafios e limitações vivenciados por eles no contexto escolar a partir das ações do ES; II. identificar com os colaboradores quais são as contribuições, desafios e limitações vivenciados por eles no contexto escolar a partir das ações do PRP; e III. comparar as experiências vivenciadas em ambos os contextos de formação docente inicial.

Na seção a seguir, discorreremos acerca do aporte teórico utilizado para fundamentar a nossa discussão.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, contemplamos o recorte teórico que fundamentou a nossa discussão e, primeiramente, optamos por discorrer sobre aspectos relacionados à implantação do Ensino Remoto Emergencial (doravante ERE) como uma substituição ao Ensino Presencial durante a pandemia da COVID. Em seguida, apresentamos uma contextualização histórica acerca do ES no Brasil e suas contribuições na formação docente. Em sequência, contemplamos uma discussão sobre o PRP e suas propostas para fortalecer a política de formação de professores. Por fim, dissertamos sobre o processo de construção identitária docente.

### 2.1 O Ensino Remoto Emergencial

Desde 2020, o mundo inteiro vem sendo assolado pela crise sanitária provocada pela pandemia da COVID-19. A Organização Mundial da Saúde (OMS) postulou direcionamentos na tentativa de minimizar o contágio do vírus. Um dos direcionamentos pleiteados foi a necessidade do isolamento social e o cumprimento da quarentena. Em decorrência disto, as instituições de ensino precisaram ser fechadas e se adaptar ao ERE. Conforme pontuam Saviani e Galvão (2021), o ERE foi visto como substituição excepcional ao Ensino Presencial.

De acordo com os autores supracitados, o ERE veio como uma alternativa à Educação à Distância (EaD), pontuando uma distinção importante entre essas abordagens de ensino. Primeiramente, a EaD conta com um preparo para o seu funcionamento, nas quais existem plataformas de aprendizagem virtual, ferramentas adequadas para o acesso às aulas e materiais digitais, acesso à conexão de internet de qualidade e o domínio dos usos das tecnologias que estão ao seu dispor, tanto por parte do corpo docente quanto dos discentes (SAVIANI; GALVÃO, 2021).

Em concordância com Saviani e Galvão (2021), Hodges *et al* (2020) elucidam a distinção entre *Online Education*<sup>2</sup> e *Emergency Remote Teaching (ERT)*<sup>3</sup>. Para os autores, o *Online Education* consiste em uma experiência de aprendizagem bem planejada e estruturada, diferentemente do *Emergency Remote Teaching*, o qual foi mundialmente difundido em decorrência da crise sanitária da COVID-19. Os autores supracitados pontuam que a

---

<sup>2</sup> Educação Online (tradução nossa): na perspectiva dos autores, a educação online contempla tanto o *Online Teaching* (Ensino online - tradução nossa) quanto o *Online Learning* (Aprendizagem Online - tradução nossa).

<sup>3</sup> Ensino Remoto Emergencial (tradução nossa).

terminologia ERT tem sido amplamente discutida e que melhor se adequa às nossas vivências e realidades. De acordo com Hodges *et al* (2020, p. 5),

Ensino Remoto Emergencial (ERE) é uma mudança temporária e uma alternativa de ensino em decorrência de crises. Envolve o uso de soluções remotas para o ensino ou educação que em outro momento se daria presencialmente ou como cursos híbridos que irão retornar para o formato uma vez que a crise ou emergência tem se dissipado. O objetivo principal nessas circunstâncias não é recriar um sistema educacional robusto, mas proporcionar um acesso temporário à educação e conteúdos educacionais de uma forma rápida e que seja confiável para ser aderida durante uma emergência ou crise. Quando entendemos ERE dessa forma, podemos começar a dissociá-la da “aprendizagem online” (tradução nossa).<sup>4</sup>

Partindo dessa perspectiva, o caráter emergencial da implantação do ERE e a falta de apoio por parte de órgãos públicos para aquisição de equipamentos adequados para o funcionamento do ERE contribuiu para uma carência nas condições de acesso às aulas síncronas durante a pandemia. Em relação à ausência de recursos tecnológicos para o acesso às aulas síncronas, Santos, Lima e Sousa (2020) alegam que

Um dos maiores desafios elencados pelos(as) professores(as) colaboradores é o fato de que uma parte significativa dos estudantes da escola pública está com dificuldade de acompanhar ou, o que é ainda mais grave: está completamente ausente do processo, decorrente da ausência de recursos tecnológicos. A precariedade do acesso e acompanhamento das atividades remotas assume diversas nuances: não há acompanhamento dos pais ou responsáveis, seja porque estes estão trabalhando, seja por não saberem orientar as atividades; só há disponibilidade de um aparelho de celular em casa; não há internet de qualidade que viabilize em melhores condições a realização das atividades (SANTOS; LIMA; SOUZA, 2020, p.1642).

Corroborando as discussões das autoras supracitadas, Vinhas e Santos (2021) pontuam que as dificuldades vivenciadas pelo corpo docente em instituições educacionais no âmbito nacional tem sido a questão da falta de estrutura escolar para dar suporte aos alunos em tempos remotos e sendo colocado em ainda mais evidência, a desigualdade social.

Para Santos, Lima e Sousa (2020), a implantação do ensino remoto como uma solução para o “acesso” à educação em tempos de isolamento social exigiu uma investigação nas condições dos discentes, na qual argumentam que não se pode mais disfarçar a desigualdade de acesso às tecnologias e a exclusão digital imposta para os filhos da classe trabalhadora. Para elas, é inconcebível aceitar e naturalizar as desigualdades, tendo em vista que isso seria “uma

---

<sup>4</sup> *Emergency remote teaching (ERT) is a temporary shift of instructional delivery to an alternate delivery mode due to crisis circumstances. It involves the use of fully remote teaching solutions for instruction or education that would otherwise be delivered face-to-face or as blended or hybrid courses and that will return to that format once the crisis or emergency has abated. The primary objective in these circumstances is not to re-create a robust educational ecosystem but rather to provide temporary access to instruction and instructional support in a manner that is quick to set up and is reliably available during an emergency or crisis. When we understand ERT in this manner, we can start to divorce it from "online learning".* (HODGES *et al*, 2020, p. 5).

forma de negar e desacreditar que o direito à educação é um direito de todos” (SANTOS; LIMA; SOUSA, 2020, p. 1636).

Outro aspecto a ser mencionado é a questão da exaustão docente. Saviani e Galvão (2021) discorrem que em detrimento da implantação do ERE, docentes estão sobrecarregados com as demandas do ofício, como correção de trabalhos, responder *e-mails* e mensagens nos aplicativos, planejamento das aulas síncronas e assíncronas, além de ministrar aulas, muitas vezes sem mesmo ter o domínio das tecnologias. Os autores ressaltam que esse processo de implantação e adaptação ao ERE contribui para o adoecimento docente, uma vez que além do aumento da carga horária de trabalho em condições desfavoráveis, os docentes precisaram conciliar o trabalho com os afazeres domésticos.

Além dos desafios elencados, Vinhas e Santos (2021) apontam que, devido à necessidade do isolamento social como medida para a prevenção do contágio do coronavírus, os professores foram obrigados a repensar suas práticas, metodologias e estratégias de ensino a serem adaptadas ao contexto digital. Ainda segundo Vinhas e Santos (2021), os docentes precisaram vivenciar uma nova experiência para se apropriar de novas estratégias de ensino-aprendizagem e letramentos digitais. Na perspectiva da necessidade dos letramentos digitais por parte do corpo docente e dos alunos, Almeida *et al* (2021) pontuam que

Outra dificuldade encontrada foi a falta de habilidade dos futuros professores em lidar com as novas tecnologias, mesmo inseridos em um contexto onde a tecnologia é intrínseca ao cotidiano, os discentes não se sentem preparados. Isto demonstra a deficiência na formação de professores, em que o acesso às plataformas e instrumentos tecnológicos estão sendo limitadas. (ALMEIDA *et al*, 2021, p. 73170)

Levando em consideração os aspectos discutidos, os próximos subtópicos contemplam discussões sobre o ES e o PRP, ambos processos formativos que foram realizados remotamente durante a formação dos colaboradores desta pesquisa.

## **2.2 O Estágio Supervisionado**

Durante a jornada acadêmica de um discente de cursos de graduação em licenciatura, ao final do curso é necessário que o estudante vivencie a experiência da prática docente nos componentes de ES. De acordo com Pimenta e Gonçalves (1990 *apud* PIMENTA; LIMA, 2005/2006), o ES visa prover uma oportunidade de aproximação com a realidade no qual o estudante atuará no futuro. No PPC de Letras Inglês da UEPB, por exemplo, consta que as disciplinas de Estágio buscam dispor uma articulação entre teoria e prática, objetivando desenvolver as competências e habilidades profissionais necessárias para a atuação docente.

Partindo dessa perspectiva, torna-se necessário apresentar uma breve contextualização histórica sobre o desenvolvimento dos ES nos cursos de Licenciatura do Brasil, uma vez que a partir dessa contextualização, será possível compreender a proposta de articulação entre teoria e prática, enfatizando a reflexão sobre o agir docente, a construção identitária enquanto professor-reflexivo (PERRENOUD, 2002) e o estímulo à reflexão da prática de Estágio enquanto objeto de pesquisa.

De acordo com Bueno (2007), a inquietação acerca da formação de professores no Brasil surgiu com a criação da Escola Normal em Niterói e Bahia, nos anos de 1935 e 1942, respectivamente, enquanto na Europa a formação de professores era estudada desde o século XVIII. Como uma justificativa para esse atraso, Bueno (2007) afirma que diante do contexto econômico vivido no país durante esse período, baseado na agricultura, não era necessária uma mão-de-obra qualificada.

Ainda segundo Bueno (2007), com o avanço do sistema capitalista na sociedade brasileira, principalmente após a crise de 1929, tornou-se necessário o acesso à educação, uma vez que com o desenvolvimento industrial, novos setores e novos trabalhos iam surgindo. Diante desse cenário, criou-se a Faculdade de Educação, Ciências e Letras em 1931 que busca formar profissionais aptos para o magistério. O curso formava bacharéis em Pedagogia em três anos, e ao cursar um ano de Didática, os bacharéis recebiam o título de licenciado, permitindo a atuação docente. Esse modelo de ensino ficou conhecido como “3+1”, conforme descreve Bueno (2007):

Esse modelo de formação “3+1” é o da racionalidade técnica, segundo Pereira (1999). Nele, o professor é um técnico que aplica as regras resultantes de seus conhecimentos científicos, recebidos em três anos de curso, e pedagógicos, aprendidos no último ano. Na fase de aprendizagem pedagógica, o futuro professor deveria desenvolver o estágio, em que aplicasse os conhecimentos recebidos durante o curso. Nesse caso, parece que se via o estágio como um espaço apenas de aplicação de conhecimentos e não de aprendizagem de uma futura profissão, em que a prática pudesse revelar aspectos que as disciplinas teóricas não conseguiam abarcar (BUENO, 2007, p. 12-13).

Bueno (2007) afirma que, em decorrência do golpe militar de 1964, percebeu-se uma inquietação com os meios técnicos, buscando uma atualização na prática pedagógica com o intuito que a escola fosse eficiente e produtiva, e “torná-la operacional com vistas à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país, para a segurança nacional” (TANURI, 2000, p. 79 *apud* BUENO, 2007, p. 13). Segundo essa autora, a partir dessa inquietação, o governo federal elaborou uma nova política educacional, visando formar profissionais, conhecido como tecnicismo. Com isso, Bueno (2007) afirma:

seguinto essa nova organização do ensino, em 1966, o Decreto-Lei nº 53 fragmentava as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, criando a Faculdade de Educação, que seria agora a responsável pela formação de professores. Nota-se, assim, que a separação entre a parte teórica e a parte pedagógica dos cursos se acentua ainda mais, nesse momento (BUENO, 2007, p. 14).

Bueno (2007) ressalta que, após o fim do Regime Militar em 1985, a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 - doravante LDB/96 (BRASIL, 1996), houve uma retomada na discussão sobre a formação de professores. Na LDB/96, “busca-se a integração entre a teoria e a prática na formação de professores, procurando reparar a separação que existia entre as disciplinas teóricas e as da educação” (BUENO, 2007, p. 15).

De acordo com Bueno (2007), o Parecer CNE/CP nº 21/2001 aponta os objetivos do ES como sendo a aproximação do estudante de licenciatura dos conhecimentos reais da situação de trabalho diretamente em unidades escolares. Segundo a autora:

Como se pode verificar, enfatiza-se o estágio como lugar em que o aprendiz de professor conhecerá a situação de trabalho com a qual se defrontará no futuro e no qual mostrará as suas competências. Nota-se, também, que há grande ênfase na quantidade de tempo que deve ser despendida com o estágio, já que isso é instituído por lei. Entretanto, como deve ser efetivamente esse estágio e o que fazer para que o estagiário alcance o objetivo de “um conhecimento do real em situação de trabalho” são questões que os documentos oficiais não têm respondido (BUENO, 2007, p. 15).

Em relação à pontuação feita por Bueno (*op. cit.*) sobre os documentos oficiais não responderem sobre como deve ser realizado o Estágio para alcançar o objetivo de aproximação da realidade de trabalho, Pimenta e Lima (2005/2006) problematizam algumas formas em que o ES tem sido ministrado nas universidades nos últimos anos. Para as autoras, existem quatro tipos de Estágio: a) estágio como imitação de modelos; b) estágio como instrumentalização técnica; c) estágio como aproximação da realidade e atividade teórica; e d) estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio.

Em relação ao primeiro tipo de Estágio, como imitação de modelos, Pimenta e Lima (2005/2006) elucidam:

O pressuposto dessa concepção é o de que a realidade do ensino é imutável e os alunos que frequentam a escola também o são. Idealmente concebidos, à escola, competiria ensiná-los, segundo a tradição. Não cabe, pois, considerar as transformações históricas e sociais decorrentes dos processos de democratização do acesso, que trouxe para a escola novas demandas e realidades sociais, com a inclusão de alunos até então marginalizados do processo de escolarização e dos processos de transformação da sociedade, de seus valores e das características que crianças e jovens vão adquirindo (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p. 8).

As autoras problematizam esse tipo de Estágio uma vez que ele se dá na observação da prática docente e imitação de um modelo, percebendo a realidade como imutável e

desconsiderando a subjetividade dos discentes e, como consequência, isso acaba gerando um conformismo por parte do docente que, sem refletir e questionar a própria postura, não supre as necessidades particulares de cada grupo.

O segundo tipo de Estágio apresentado por Pimenta e Lima (2005/2006) é como instrumentalização técnica, no qual o profissional fica reduzido à prática. Para as autoras : “Essa compreensão tem sido traduzida, muitas vezes, em posturas dicotômicas em que teoria e prática são tratadas isoladamente, o que gera equívocos graves nos processos de formação profissional” (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p. 9). As autoras ressaltam que esse Estágio e o agir docente sem reflexão podem reforçar a ilusão de que existe prática sem teoria, afirmando que essa crença causa um empobrecimento da prática docente.

Em seguida, o terceiro tipo de Estágio apontado por Pimenta e Lima (2005/2006) é o estágio como aproximação da realidade e atividade teórica. Nessa perspectiva, diferentemente da anterior, “Defendem uma nova postura, uma re-definição do Estágio que deve caminhar para a reflexão, a partir da realidade” (PIMENTA; GONÇALVES, 1990 *apud* PIMENTA, LIMA, 2005/2006, p. 13). As autoras apresentam algumas indagações em relação a essa modalidade, uma vez que se questiona o que se entende por realidade e qual o sentido dessa aproximação da realidade. Elas concluem que “o estágio, nessa perspectiva, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas atividade teórica, instrumentalizadora da *práxis* docente, entendida esta como a atividade de transformação da realidade” (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p. 14).

O último tipo de Estágio elucidado por Pimenta e Lima (2005/2006) é o estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio. Nessa perspectiva, há um incentivo no desenvolvimento das habilidades de pesquisa, uma vez que exige que o estagiário reflita sobre a sua prática docente e sobre a realidade em que está inserido, incentivando-o a assumir uma postura reflexiva (PERRENOUD, 2002) e problematizar as situações observadas. Em relação a esse tipo, as autoras dissertam:

Essa visão mais abrangente e contextualizada do estágio indica, para além da instrumentalização técnica da função docente, um profissional pensante, que vive num determinado espaço e num certo tempo histórico, capaz de vislumbrar o caráter coletivo e social de sua profissão (cf. Lima, 2001). Também, a veiculação das contribuições de autores sobre a concepção do professor como profissional reflexivo valorizando os saberes da prática docente (Schön, 1992), em contextos institucionais e capazes de produzirem conhecimento (Nóvoa, 1999), e como profissionais crítico-reflexivos (Pimenta, 2003; Contreras, 2003), além do amplo desenvolvimento da própria pesquisa qualitativa na educação brasileira, possibilitou o desenvolvimento dessa perspectiva (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p. 15).

Com base nesses tipos de estágio, o componente curricular visa formar professores críticos-reflexivos, que pensam e refletem constantemente a sua *práxis*, bem como o contexto

social no qual está inserido e a quem ele(a) está ensinando. Como pontuado por Silva (2020, p. 49), o fazer docente “exige reflexões cotidianas nas práticas pedagógicas”.

Diante disto, Eugênio (2015 *apud* PIMENTA; LIMA, 2017) aponta sobre algumas questões relevantes para a nossa discussão. Primeiramente, quando tratamos dos desafios enfrentados no contexto do ES, as autoras argumentam que há uma carência na interação entre a escola base e a universidade, no qual em sua maioria não há um diálogo aprofundado sobre os desafios vivenciados dentro daquele contexto específico e quais as particularidades que devem ser observadas, buscando juntos uma forma de caminhar na formação dos estagiários, dos alunos e da comunidade como um todo.

Outro aspecto elencado por Eugênio (2015 *apud* PIMENTA; LIMA, 2017) é a questão da rotatividade de estagiários e a rotina da sala de aula, percebendo essa colocação como um desafio na vivência escolar. Sabemos que muitos professores não se sentem confortáveis em receber estagiários em sua sala de aula, acreditando tratar-se de um modelo no qual os estagiários irão observar sua prática e criticar e/ou apontar apenas aspectos negativos relacionados à sua *práxis*. A perpetuação desse pensamento gera consequências nas quais as oportunidades de atuação se tornam limitadas, muitas vezes sobrecarregando professores supervisores. Sendo assim, os professores supervisores que visam contribuir na formação docente dos estudantes de licenciatura têm como resultado uma grande rotação de estagiários para contemplar e contribuir na formação destes diferentes grupos.

Em contrapartida, Pimenta e Lima (2017) ressaltam as contribuições do ES na formação inicial de professores. Partindo da concepção de que o ES articula a teoria e a prática no processo de formação, segundo Pimenta e Lima (2017), o ES contribui na desconstrução de mitos e preconceitos, possibilitando que “os estudantes tenham o seu olhar instrumentalizado com teorias que lhes permitam uma análise crítica fundamentada das situações do ensino em seus contextos” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 6).

Neste sentido, retomamos a discussão levantada por Pimenta e Lima (2017) acerca das contribuições do ES na formação de professores. Para isso, ressalto que para as autoras o componente curricular é visto como uma aproximação da realidade de atuação (PIMENTA; LIMA, 2005/2006), na qual a imersão no contexto escolar é fundamental para o licenciado compreender empiricamente como a prática educativa - dentro e fora da sala de aula - acontece.

Antes do processo de imersão, o aluno/estagiário é preparado e toma conhecimento dos documentos bases que fundamentam a prática educativa no Brasil como a BNCC, a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação (PCNs), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), dentre outros. Além disso, o ES é o momento em que os estagiários

aprendem a parte técnica do planejamento de aulas e sequências didáticas. Segundo Piletti (2004), planejamento é uma necessidade em todas as esferas da atividade humana. Além disso, o autor pontua que planejar é estudar, portanto “planejar é assumir uma atitude séria e curiosa diante de um problema” (PILETTI, 2004, p. 61).

Partindo do conhecimento dos documentos oficiais e a imersão no âmbito escolar, levando em consideração o contexto no qual aquela comunidade está inserida e as suas particularidades/desafios, Pimenta e Lima (2017) afirmam que o ES contribui no incentivo à reflexão e na formação de professores reflexivos. Segundo as autoras, é fundamental que docentes tenham a capacidade de (re)pensar a sua prática e refletir sobre o que pode ser aperfeiçoado.

De acordo com Pimenta e Lima (2005/2006), além das contribuições supracitadas, o ES contribui na formação ao estar alinhado junto à pesquisa. Neste momento, vemos a necessidade de evidenciar aspectos da nossa própria formação em ES que dialogam com a teoria. Em Estágio Supervisionado II na instituição na qual estudamos, por exemplo, como dispositivo de avaliação, a professora formadora optou pelo gênero textual Portfólio para que os estagiários pudessem relatar suas experiências e reflexões acerca da prática docente no decorrer do componente. No final da disciplina, apresentamos os portfólios e tivemos a oportunidade de compartilhar as nossas vivências. Por se tratar de uma experiência significativa no processo de construção de saberes, a professora formadora nos incentivou a publicar as nossas produções, o que foi feito com a submissão do trabalho ao Congresso Nacional de Educação - o CONEDU. Como resultado do incentivo e do ES alinhado à pesquisa, temos um artigo publicado sobre o ES na modalidade remota<sup>5</sup>.

Essa experiência exemplifica parte das ideias de Pimenta e Lima (2017), ao afirmarem que o ES é um “espaço de pesquisa que contribui para a formulação da identidade docente e um espaço de ampliação e aprofundamento do conhecimento pedagógico” (PIMENTA; LIMA, 2004 *apud* PIMENTA; LIMA, 2017, p. 6).

Na seção a seguir, discorreremos sobre o PRP partindo de uma contextualização histórica e contemplando uma discussão sobre suas propostas para fortalecer a política nacional de formação de professores.

---

<sup>5</sup> O Estágio Supervisionado na Modalidade Remota: Um Relato de Experiência Reflexivo, disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/80110>>. Acesso em: 29 abr. 2022.

### 2.3 O Programa de Residência Pedagógica

Segundo Santos (2019), o PRP foi inspirado pela Residência Médica que concede um título de “especialização” em uma determinada área. O principal motivo pela Residência Médica tornar-se inspiração para a idealização inicial do PRP é que nos cursos de Medicina, a prática supervisionada de Estágio compõe 35% da carga horária do curso, sendo assim 2.520 horas práticas a serem cumpridas com supervisão. No modelo atual de ES nos cursos de licenciatura, o ES compõe 10% de atividades articuladas entre teoria e prática, totalizando entre 300 - 400 horas de Estágio.

Pensando nessa perspectiva do PRP inspirado pela Residência Médica, Silva *et al* (2018) contribuem para a compreensão da proposta do PRP através de uma contextualização histórica, problematizando que as propostas não transmitem clareza na resolução de problemas na formação de professores da Educação Básica, mas elas têm o intuito de “solucionar problemas da rede municipal de carência de professores, contratando os licenciandos como estagiários remunerados” (SILVA *et al*, 2018, p. 234).

Segundo Silva *et al* (2018), houve três Projetos de Leis (PL) elaborados no Senado para a implantação do PRP e passaram por algumas alterações. O primeiro PL foi elaborado pelo senador Marco Maciel do Partido Democratas (DEM-PE) em 2007, na qual a proposta da Residência Educacional, como era então chamada, seria uma formação continuada para professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I e os residentes teriam acesso a bolsas de estudos para custear as despesas relacionadas à formação. A proposta contava com uma carga horária de 800 horas e certificava o profissional após a sua aprovação. No entanto, o projeto foi vetado com a justificativa de que seria necessário um órgão para ser a fonte de financiamento.

Ainda de acordo com Silva *et al* (2018), o segundo PL a tramitar no Senado visando a implantação do PRP foi uma reformulação do PL proposto por Marco Maciel. O novo PL foi elaborado por Blairo Maggi do antigo Partido da República (PL-MT), atualmente denominado de Partido Liberal, em 2012. A reformulação contava com uma nova nomenclatura, Residência Pedagógica e era tida como uma atualização profissional, voltada para professores formados da Educação Infantil e dos anos iniciais do Fundamental. O PL também contava com bolsas de estudo e carga horária de 800 horas, o diferencial sendo que a Residência não seria uma exigência para a atuação docente, visando não impedir a docência dos professores que já atuavam na EB. Além disso, o título de Residente poderia ser utilizado em processos seletivos de concursos.

Em conformidade com Silva *et al* (2018), o terceiro PL a tramitar e, por fim, ser aprovado pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado, foi postulado pelo senador Ricardo Ferraço do Partido Social Democracia Brasileira (PSDB-ES), apresentando a Residência Docente. A Residência contava com uma carga horária de 1600 horas, divididas em duas etapas, sendo que cada uma seria em 800 horas. Segundo a autora, a proposta

previa que os sistemas de ensino ofertariam a residência docente para licenciados em número igual ou superior a 4% do respectivo quadro docente em atividade até o ano de 2024, devendo garantir até o ano de 2017 vagas em número correspondente ao mínimo de 0,5%. Pelo texto, a residência deverá ser ofertada para licenciados com até três anos de conclusão dos cursos de licenciatura e será coordenada por docentes das instituições formadoras e supervisionada por docentes do estabelecimento de ensino em que seja desenvolvida (SILVA *et al*, 2018, p. 231).

Conforme pontuado por Silva *et al* (2017), as alterações realizadas no PL elaborado pelo senador Ricardo Ferraço (PSDB-ES) de 2014 inviabilizaram a implantação da Residência Docente. Nesta perspectiva, as autoras problematizam que a Residência Docente não se aprofundava nas discussões sobre a formação de professores e não continham ações que visavam solucionar os problemas na formação de professores e na EB.

Outra crítica asseverada por Silva *et al* (2018) é que as nomenclaturas utilizadas nos três PLs - Residência Educacional, Residência Pedagógica e Residência Docente - demonstram a carência de aprofundamento teórico-metodológico voltado para a formação de professores, uma vez que os senadores associaram a Residência com a formação de profissionais da saúde, como sendo um programa de formação continuada. Entretanto, os projetos não contemplavam o caráter educacional indispensável para suprir as necessidades na formação docente e solucionar os problemas enfrentados na EB.

Sendo assim, em busca de uma formação de professores voltada a uma prática docente mais aprofundada, o MEC, em parceria com a CAPES, decidiu inaugurar a Política Nacional de Formação de Professores e o Programa de Residência Pedagógica, em 2017, no entanto, o primeiro edital e seleção dos bolsistas ocorreram no ano seguinte. A proposta do PRP é uma modernização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), na qual observa-se que a principal diferença entre os dois programas é a prática docente sendo orientada a partir dos parâmetros curriculares da BNCC no PRP.

Partindo dessa perspectiva, o PRP foi instaurado em 28 de Fevereiro de 2018 através da portaria de nº 38 (BRASIL, 2018) como sendo uma das ações do Plano Nacional de Formação de Professores, buscando o aperfeiçoamento da formação prática dos cursos de licenciatura e promover uma imersão do residente na Educação Básica.

O PRP visa à indução ao aperfeiçoamento na *práxis* do professor em formação e, além disso, conforme pontua Nascimento *et al* (2019), o PRP executa uma articulação entre a Instituição de Ensino Superior (IES) e a Educação Básica (EB). Neste sentido, segundo as autoras, os professores formados auxiliam na construção do saber de professores em formação e possuem a oportunidade de agregar conhecimentos em sua própria prática a partir da formação continuada.

Partindo desta contextualização, podemos interpretar o PRP (ação que integra o Plano Nacional de Formação de Professores) como sendo uma releitura das práticas de ES, visando aprofundar os conhecimentos adquiridos durante sua formação em licenciaturas no contexto escolar e aproximar o residente da realidade de atuação.

Como uma das semelhanças com o ES, o PRP busca alinhar a teoria à prática. Nessa perspectiva, Curado Silva (2020) apresenta alguns elementos pertinentes para a nossa discussão. O primeiro deles é o que a autora denomina como sendo a “epistemologia da *práxis* na formação de professores”, na qual os professores são compreendidos como

sujeitos históricos, portadores e construtores de cultura que têm a capacidade de produzir conhecimento relevante sobre a educação a partir da problematização calcada numa sólida formação teórica que permite a reflexão coletiva e crítica das práticas vivenciadas em seus contextos de origem e que se encontram perpassadas por determinantes distintas que tornam tensos e contraditórios os espaços educativos (CURADO SILVA, 2020, p. 111).

Partindo dessa colocação, a autora disserta sobre a relação entre a teoria e a prática postulada no PRP. Segundo a discussão de Candau e Lelis (1999 *apud* CURADO SILVA, 2020, p. 113), o vínculo entre a teoria e a prática pode ser dividida em três perspectivas: i. a visão dicotômica; ii. a visão associativa; e iii. a visão de unidade.

Segundo Curado Silva (2020), a visão dicotômica foca na separação entre teoria e prática, na qual uma não depende da outra para ser exercida. Para a autora, a universidade seria o espaço destinado para a teoria e a escola seria o espaço designado para a prática, cabendo aos “teóricos, então, pensar, elaborar, refletir, planejar; e aos práticos, executar, agir e fazer, tendo, cada um desses, um pólo e sua lógica própria” (CURADO SILVA, 2020, p. 113). Segundo ela, o PRP que utiliza essa abordagem da relação teoria-prática e separando-as dicotomicamente, está interferindo na compreensão da realidade de atuação e nos papéis designados ao professor e à escola, comprometendo, assim, a própria compreensão da realidade. Pensando nessa visão dicotômica, podemos retomar a discussão levantada por Pimenta e Lima (2005/2006), nas quais as autoras enfatizam que a dissociação entre a teoria e a prática causa um empobrecimento na prática pedagógica nas escolas.

De acordo com Curado Silva (2020), na visão associativa a relação teoria-prática está diretamente ligada com o imediatismo, na qual a prática é tida como sendo a aplicação da teoria e que, desta forma, a teoria só é considerada “útil” se for validada pela prática. Pensando o PRP que alinha suas ações com base nessa perspectiva, podemos notar um caráter neo-tecnicista visando a resolução imediata de problemas, na qual o profissional fica limitado a aplicar apenas a teoria como uma referência, desconsiderando o contexto histórico-social na qual a escola e os indivíduos estão inseridos. A autora pontua que essa visão condiciona uma prática esvaziada de teoria. Em relação ao caráter neo-tecnicista, podemos associar com a discussão contemplada anteriormente acerca dos tipos de Estágio fundamentado por Bueno (2007), na qual ela caracteriza um dos tipos de Estágio como sendo a separação entre a teoria e prática, conhecido como tecnicismo.

Na visão da unidade, Curado Silva (2020) enfatiza que a teoria e a prática são indissociáveis, na qual ela argumenta que a definição de “práxis” é postulada como sendo atividade teórica-prática. Para a autora, como propósito do PRP é fundamental que seja compreendido a interdependência da relação teoria-prática, na qual contribuirá para um fazer docente intencional e consciente. Sendo assim, ela argumenta:

A universidade e a escola são espaços teóricos e práticos de formação, pois, na universidade, elaboram-se elementos intencionais e explicativos da ação docente e, na escola, são elaboradas as intencionalidade e a ação docente. A teoria é a forma como o conhecimento se apresenta articulando-se sistematicamente em graus e especificidades, disposto a explicar ou ilustrar ações práticas; enquanto a prática é a própria constituição da teoria, formulada em ações concretas, podendo ser modificada e modificar as teorias e os sujeitos em suas práticas (CURADO SILVA, 2020, p. 114).

Nessa concepção, percebendo a teoria e a prática como uma relação indissociável, o PRP contribuiria na compreensão da realidade e na construção de saber, partindo do conhecimento teórico, o momento da atuação prática e retornando novamente para a teoria, desenvolvendo um aspecto crítico-reflexivo, incentivando o educador a assumir uma postura reflexiva para então, retornar à prática. Esse movimento reflexivo é influenciado pelas ideias de Perrenoud (2002), que defende a construção da identidade docente através da postura reflexiva.

Para além dos aspectos supracitados, Felipe e Bahia (2020) argumentam que uma das contribuições do PRP na formação docente é o incentivo à pesquisa científica através da articulação entre teoria e prática. Ou seja, a pesquisa teria como objetivo desenvolver uma investigação sobre a *práxis*, incentivando o residente a refletir sobre as ações realizadas e possibilitar a construção da identidade docente.

Em conformidade com Felipe e Bahia (2020), no que se refere ao incentivo à pesquisa proporcionado pelo PRP, Borges, Leite, Freitas (2020, p. 3) pontuam que o PRP contribui para “a formação de ambientes propícios ao processo de aprendizagem e socialização profissional”. Nesta perspectiva, os autores argumentam que, no contexto de formação do PRP, os residentes se deparam com o momento ideal de aperfeiçoamento enquanto docente e pesquisador, uma vez que a pesquisa é incentivada diretamente através da prática docente.

Ainda no que se refere às contribuições do PRP na formação inicial de professores, Felipe e Bahia (2020) corroboram a colocação de Nascimento *et al* (2019) acerca da importância da integração entre as escolas e as universidades. Com isto em mente, o PRP contribui na constituição de redes de formação e de apoio. Para Felipe e Bahia (2020), essa integração contribui para consolidar uma atividade profissional interativa e reflexiva ao ser construída coletivamente.

Em concordância com os autores supracitados, Borges, Leite, Freitas (2020) também argumentam a necessidade da articulação entre a IES e a EB, ressaltando que o contato entre os residentes e professores preceptores contribuem na troca de saberes docentes, nos quais os professores formados atuantes nas escolas parceiras podem se atualizar e se reinserir no contexto de formação continuada, através da mediação entre os residentes.

Em relação à importância do PRP, Borges, Leite, Freitas (2020) enfatizam que o PRP possibilita a iniciação da prática docente. Sendo assim,

a partir do exercício prático os/as residentes, agora inseridos no cotidiano escolar, passam a construir paulatinamente a prática docente, autonomia e confiança a partir do exemplo de um/a profissional graduado/a e experiente que são possibilitadas por meio da observação e troca de saberes (BORGES; LEITE; FREITAS, 2020, p. 623).

Neste sentido, segundo os autores, a experiência no PRP também contribuiu na formação ao despertar nos residentes a confiança para atuação em sala de aula, preparando o licenciando para os possíveis cenários de atuação futura.

Como sabemos, o exercício da docência é permeado de contribuições e desafios. Ao tratar destes aspectos relacionados ao PRP na formação inicial de professores, Oliveira, Jesus, Paniago (2022) destacam que um dos desafios mais evidentes concerne à dificuldade de serem inseridos nas reuniões pedagógicas, no qual é evidenciada a ausência de diálogo com a gestão escolar. Em decorrência disso, os residentes eram excluídos de espaços pedagógicos, prejudicando o planejamento de ações e projetos relacionados ao currículo da escola tomando como base as necessidades da comunidade e, além disso, dificultar o cumprimento de um dos objetivos norteadores do PRP, que consiste em promover uma imersão no contexto escolar.

Com isto em mente, Silva, Santos, Freitas (2022) elencam que um dos desafios enfrentados pelo PRP ao ser adaptado para o contexto remoto, foi a dificuldade de acesso e uso das tecnologias digitais. Para elas, apesar da “maioria dos professores terem se empenhado para dar continuidade às práticas pedagógicas, era evidente o despreparo de muitos para algo dessa grandeza e nessas circunstâncias sociais e emocionais” (SILVA; SANTOS; FREITAS, 2022, p. 1015). Nesta perspectiva, podemos associar este desafio com o que foi mencionado anteriormente por Santos, Lima e Sousa (2020) ao alegarem que a comunidade escolar enfrentou dificuldades no acesso às tecnologias e estruturas adequadas para acompanhar as aulas síncronas e assíncronas. Além disso, durante a adaptação do PRP ao ensino remoto, Silva, Santos, Freitas (2022) argumentam que as atividades relacionadas ao programa imergiram em um contexto desafiador, tornou-se necessário aderir a novas metodologias e estratégias de ensino.

Outro desafio elencado por Silva, Santos, Freitas (2022) diz respeito às implicações no processo de ensino-aprendizagem, no qual as autoras afirmam:

Em muitas circunstâncias, a ausência do auxílio familiar e as diversas questões atreladas à vulnerabilidade social, que afetam a maioria dos estudantes das escolas públicas, se mostraram em grande nível desfavorável à educação. Assim, o acesso à educação no ensino remoto só tornou nítida a situação já existente, porém na pandemia foi vivenciada de modo ainda mais complexo (SILVA, SANTOS, FREITAS, 2022, p. 1016).

Partindo desta explicação das autoras, podemos observar uma relação com o que foi postulado por Santos, Lima e Sousa (2020) ao defenderem que o ensino remoto e a falta de recursos digitais para o acesso das aulas remotas evidenciaram a desigualdade social. Em concordância, Silva, Santos, Freitas (2022) argumentam que a vulnerabilidade social desfavorece o acesso à educação por parte dos estudantes de escolas públicas.

Ainda fazendo menção às contribuições de Silva, Santos, Freitas (2022, p. 1020), as autoras reforçam que o contexto de PRP “possibilitou compreender de forma mais efetiva como a realidade social implica na educação e como o educador precisa se adaptar a ela”. Em seguida, elas enfatizam a necessidade dos docentes se apropriarem das tecnologias e as incluírem durante a sua prática pedagógica. Além disso, as autoras evidenciam uma gradativa maturação da identidade docente dos residentes ao despertar um olhar investigativo e reflexivo acerca da formação docente.

Partindo da concepção de que um dos objetivos principais do PRP consiste no aperfeiçoamento da prática docente e, conseqüentemente, a maturação da identidade docente,

na seção a seguir, desenvolvemos a nossa fundamentação teórica abordando o processo da construção da identidade docente.

## 2.4 A Construção da Identidade Docente

Quando pensamos na questão da construção da identidade docente, é pertinente que tenhamos em mente uma concepção de identidade. Segundo Galindo (2004, p. 15), a identidade é entendida como “um processo de construção de sujeitos enquanto profissionais”. A autora enfatiza que as pessoas utilizam de jogos de reconhecimento para se relacionarem socialmente e compreendendo os papéis supostamente atribuídos a cada indivíduo. Partindo desse pressuposto, Penna (1990 *apud* GALINDO, 2004) situa que o reconhecimento pode ser dividido em dois momentos: i. o auto-reconhecimento (como o indivíduo se vê) e ii. o alter-reconhecimento (como é visto pelos outros).

Em conformidade com a perspectiva de identidade supracitada, Freitas e Medrado (2013, p. 94) entendem a identidade como sendo um processo de “metamorfose de um sujeito situado histórico-culturalmente em um mundo de constantes transformações sociais, econômicas e políticas”. Partindo dessa concepção, Freitas e Medrado (2013) relacionam a compreensão da identidade como múltipla, atrelada às características do sujeito pós-moderno (HALL, 1992 *apud* FREITAS; MEDRADO, 2013), por meio da qual entende-se que temos identidades distintas adequadas a contextos distintos. Além disso, as autoras enfatizam a união da identidade social com a profissionalização, uma vez que elas estão vinculadas uma à outra.

Ainda partindo da compreensão de identidade, Ramos (2015) relaciona a identidade como sendo subjetiva e construída socialmente inserida no discurso, através das interações e relações com os sujeitos. A autora ressalta a essência fragmentada das identidades a partir dos estudos de Hall (2012) e afirma que as identidades nunca são únicas e exclusivas, mas que são “multiplamente construídas ao longo dos discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos” (HALL, 2012, p. 108 *apud* RAMOS, 2015, p. 224). Relacionando com a perspectiva das identidades múltiplas, Tápias-Oliveira (2013) pontua que:

As identidades não são fixas, são flexíveis, tão flexíveis quanto às relações sociais em que se inserem. Assim, podemos definir as identidades como representações ou imagens projetadas socialmente em determinadas situações, podendo até mesmo ser conflitantes, dependendo de situações de comunicação, ou de mundos, historicamente incertos, socialmente representados e culturalmente construídos (TÁPIAS-OLIVEIRA, 2013, p. 43).

Nesse sentido, quando compreendemos as identidades como representações do ser inserido em um contexto social e no discurso, podemos relacionar com o desenvolvimento

profissional e a construção da identidade docente. Para Denardi, Souza Machado e Camilotti (2016, p. 243), o desenvolvimento profissional consiste no “conjunto de saberes necessários para o professor desenvolver o seu trabalho”. Ainda segundo os autores, a identidade docente é compreendida como as representações que o professor tem de si mesmo e as representações que os outros possuem sobre o docente. Essas representações podem ser associadas com o reconhecimento postulado por Penna (1990 *apud* GALINDO, 2004), no qual temos o auto-reconhecimento e o alter-reconhecimento, sendo o primeiro a forma como o sujeito se vê e, a segunda, como é visto pelos outros.

Um dos aspectos atrelados à construção da identidade docente é o incentivo para que discentes de cursos de graduação assumam uma postura reflexiva mediante a prática docente. Perrenoud (2002) elucida duas distinções relacionadas à reflexão, sendo elas: i. a reflexão na ação e ii. a reflexão sobre a ação. Conforme pontuado por Perrenoud (2002), a reflexão na ação consiste no ato de refletir durante o agir docente, ponderando sobre o que está ocorrendo no momento, o que pode ser feito e como o fazer, quais as melhores estratégias a serem tomadas, etc. Em contrapartida, durante a reflexão sobre a ação, pondera-se sobre a própria prática, podendo ser com a intenção de “seja para compará-la com um modelo prescritivo, o que poderíamos ou deveríamos ter feito, o que outro profissional teria feito, seja para explicá-la ou criticá-la” (PERRENOUD, 2002, p. 31).

Teixeira (2018) argumenta que a necessidade de professores autônomos e reflexivos sobre a própria *práxis* e o contexto de atuação vem sendo acentuada nos últimos anos, uma vez que os cenários escolares estão em constante mudanças. Para a autora, essas mudanças exigem novas posturas “frente ao ensinar e ao aprender, tanto dos professores quanto dos alunos” (TEIXEIRA, 2018, p. 69). Relacionando este argumento com as ideias do nosso patrono da educação, ao discorrer sobre a reflexão crítica sobre a prática como uma exigência para ensinar, Freire (2021, p. 39) pontua que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Além disso, Freire (2021) afirma que a reflexão crítica é fundamental para a prática, na qual ressalta que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2021, p. 40).

Ainda relacionando o argumento de Teixeira (2018) com o pensamento freireano, Freire (2021) discorre sobre a tomada consciente de decisões no agir docente. Partindo dessa concepção, Freire (2021, p. 106-107) alega que a educação é um ato de intervenção no mundo. Para ele, essa intervenção se refere a mudanças radicais na sociedade, nos âmbitos da “economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à saúde,

quanto que, pelo contrário, reacionariamente pretende imobilizar a história e manter a ordem injusta”.

Na seção a seguir, discorreremos acerca dos aspectos metodológicos utilizados para a realização desta pesquisa.

### 3 METODOLOGIA

A presente pesquisa tem um cunho qualitativo-descritivo caracterizado pelo estudo de caso. Na tangente da pesquisa qualitativa, procuro “compreender, descrever e, algumas vezes, explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior, de diferentes formas” (FLICK, 2007, p. ix *apud* PAIVA, 2019, 13), na qual incluem análise de experiências individuais ou coletivas, de interações, de documentos etc. O método utilizado com base no estudo de caso é aquele que “investiga um caso particular constituído de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos em um contexto específico” (PAIVA, 2019, p. 65). Em relação à tipologia, considera-se esta uma pesquisa descritiva, uma vez que busca descrever o fenômeno estudado. Segundo Gonsalves (2003 *apud* PAIVA, 2019, p. 14), a pesquisa qualitativa consiste na apresentação das características do fenômeno que está sendo pesquisado.

A presente pesquisa pretende analisar e refletir sobre as dificuldades e limitações acerca da prática docente durante a formação inicial de professores de LI, a partir de questionários cujo público-alvo será composto por quatro discentes do curso de graduação de licenciatura em Letras Inglês de uma universidade pública do estado da Paraíba - Brasil. Desta forma, a pesquisa intenta descrever e analisar o enunciado dos colaboradores sobre suas reflexões acerca das suas vivências no ES e PRP durante o processo de formação docente inicial, caracterizando, assim, uma pesquisa qualitativa-descritiva. Tais reflexões foram analisadas e compuseram o método de estudo de caso.

Partindo dessa perspectiva, faz-se necessário ressaltar que o ES da referida universidade pública, especificamente do Curso de Letras Inglês, *campus* I, é composto por três estágios: Estágio I, que consiste na imersão do futuro profissional no contexto escolar, na qual é atribuída a função de observar e refletir acerca da *práxis* docente de educadores do Ensino Fundamental II (EF) e Ensino Médio (EM); Estágio II, como sendo a oportunidade de ministrar aulas no EF; e o Estágio III, proporcionando a vivência no âmbito escolar no EM.

O PRP no subprojeto de Letras Inglês desta IES teve como finalidade encorajar um aperfeiçoamento na prática docente, contribuindo para a formação enquanto profissional e, assim como a proposta de Estágio, proporcionar uma articulação entre teoria e prática. Sendo assim, as ações - formação continuada dos residentes, planejamento e regência das aulas - foram desenvolvidas na escola parceira da Universidade, localizada na cidade de Campina Grande - PB, contando com o suporte e orientação do professor coordenador do projeto e professor preceptor, aquele que atua na escola.

Os colaboradores da pesquisa foram quatro discentes do curso de graduação em Letras Inglês da mesma IES que, no momento de realização da pesquisa, estavam engajados no PRP e tinham realizado pelo menos um componente de ES. Após a aprovação do projeto de pesquisa por parte do Comitê de Ética da Universidade Estadual da Paraíba<sup>6</sup>, os dados foram gerados a partir de um questionário (Apêndice) respondido remotamente através da plataforma do *Google Forms*. Com o intuito de prezar pelo anonimato da identidade real dos colaboradores da pesquisa, optamos por utilizar os seguintes pseudônimos: Sofia, Felipe, Clarice e Maria Fernanda.

O *corpus* do trabalho é composto pelas respostas dos colaboradores acerca das contribuições, desafios e limitações dos componentes de ES e do PRP na formação inicial de professores, partindo da experiência empírica dos colaboradores e será analisada com base na literatura. O propósito foi identificar quais contribuições, desafios e limitações foram enfrentadas na formação de professores na literatura e verificar com os colaboradores quais desses pontos permearam a sua formação.

---

<sup>6</sup> Comprovada pelo Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 56497222.5.0000.5187 e Parecer nº 5.319.561, disponível no site <http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>

## 4 ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção, analisamos os resultados obtidos a partir da pesquisa realizada. Como mencionado anteriormente, a pesquisa contou com uma abordagem qualitativa e os dados foram gerados através de questionários aplicados pela plataforma do *Google Forms* com os quatro colaboradores selecionados.

Durante a análise dos dados, observamos algumas temáticas distintas relacionadas aos impactos (contribuições, desafios e limitações) nos contextos ES e PRP na formação inicial de professores de LI. Assim, para fins de organização deste trabalho, as subseções a seguir foram divididas de acordo com as temáticas apresentadas.

### 4.1 As Vozes dos Estagiários acerca dos Impactos do Estágio Supervisionado na Formação de Professores

Sabemos que o ES é um momento muito esperado pelos discentes dos cursos de graduação em licenciatura, uma vez que é a partir dessa ocasião que os estagiários terão a oportunidade de imergir no contexto de atuação profissional nas escolas. São nas disciplinas práticas que eles irão acompanhar a rotina de um professor na EB, observar a prática docente de outros profissionais e refletir sobre as questões que os inquietam. Posteriormente, terão a oportunidade de planejar uma intervenção e ministrar aulas durante um curto período de tempo. Ao final do componente, é solicitado que os alunos-estagiários produzam relatórios de estágio contemplando discussões relevantes para a sua formação enquanto docentes.

Durante a pesquisa realizada com os colaboradores, contemplamos algumas inquietações acerca do ES na formação inicial de professores. Solicitamos aos colaboradores que relatassem: as suas vivências empíricas no componente de ES (*vide* pergunta 1 do questionário - Apêndice); o que entendiam por ES (*vide* pergunta 3); quais as contribuições do ES na sua formação docente (*vide* pergunta 5); quais os desafios e limitações enfrentados por eles durante a atuação em ES (*vide* pergunta 7); e qual é a importância do ES na sua formação enquanto professores de LI (*vide* pergunta 9). Partindo desta concepção, organizamos a análise dos dados de acordo com a sequência das perguntas do questionário.

Primeiramente, foi pedido aos colaboradores da pesquisa que relataram suas vivências empíricas no componente de ES. Os colaboradores fizeram as seguintes considerações:

**Sofia:** Estágio me deu uma experiência diferente das que eu tive. Estudar teóricos e colocar na prática em sala de aula, **saber realmente o que você está fazendo**, qual o nome para aquela forma de ensino que você pratica e outras coisas dentro do ambiente

de sala de aula, **me fizeram ter novas perspectivas sobre o ato do ensino-aprendizagem.**

**Felipe:** (...) Assim, diante da realidade de observar e ministrar aulas, eu percebi ao longo dessas duas experiências como estagiário e ainda na modalidade remota é que **o aluno-professor precisa assumir um papel crítico-reflexivo, não apenas de sua prática, mas também do atual momento, do contexto de ensino, das limitações e possibilidades de ensinar por intermédio de recursos/ferramentas digitais.** A priori, **ressalto que os campos de estágio nesse período de pandemia foram reduzidos a quase zero (...).** A visão que tenho desse relato, é que **ter sido estagiário nesse contexto pandêmico foi um processo desafiador e de aquisição/aprendizagem de inúmeros letramentos.**

**Clarice:** Em Estágio Supervisionado I e II, o semestre foi separado em parte teórica e outra prática. Entretanto, em estágio I a teoria discutida já foi sendo aplicada em atividades de criação de planos de aula, análise de livros didáticos e reflexão de como eles poderiam ser aplicados em sala de aula. As discussões foram muito produtivas e esclarecedoras quando se tratando de situações adversas na escola e possibilidades de como lidar com elas. **Infelizmente, grande parte dessas discussões pendiam para um discurso bem pessimista e desencorajador. Eu ia desmotivada para as aulas porque sabia que só falaríamos do lado ruim de ser professor. (...)**

**Maria Fernanda:** **ES I veio para quebrar paradigmas internos e me fazer refletir acerca do meu fazer docente. (...)** ES II veio para continuar o processo que ES I começou e esbravejou em meu rosto uma verdade que foi difícil de ser engolida: meu ensino não era focado em conversação como eu imaginava, mas em gramática. Foi no planejar das aulas com minha colega que percebi que estava focando muito mais em estrutura, em gramática do que na aplicação do que os estudantes aprendiam. **Foi também, durante ES II, que vi o que é a exaustão de um professor que, além da desvalorização salarial, também sofre com cobranças absurdas - até mesmo desumanas - de domingo a domingo, sem descanso. Ter essa realidade à minha frente me fez sentir, de perto, o que está por trás de tantas reivindicações feitas por professores a anos (...).**

Ao ser solicitada a relatar as suas vivências empíricas no campo de ES, a colaboradora Sofia ressalta que o ES é o momento em que o aluno-professor toma consciência daquilo que faz quando afirma “(...) *saber realmente o que você está fazendo (...)*”. Além disso, ao relatar que “*me fizeram ter novas perspectivas sobre o ato do ensino-aprendizagem (...)*” podemos associá-la às reflexões de Pimenta e Lima (2017) ao defenderem que o ES contribui no aprofundamento pedagógico.

O colaborador Felipe, por sua vez, fez pontuações interessantes para a nossa discussão, no qual ele relata: “*o aluno-professor precisa assumir um papel crítico-reflexivo, não apenas de sua prática, mas também do atual momento, do contexto de ensino, das limitações e possibilidades de ensinar por intermédio de recursos/ferramentas digitais (...)*”. Nessa perspectiva, a voz de Felipe dialoga com a de Vinhas e Santos (2021), quando elas afirmam que a mudança advinda com o ensino remoto fez os professores (re)pensarem as suas próprias práticas, métodos e estratégias. Além disso, a voz de Felipe dialoga também com Perrenoud (2002) acerca da necessidade do professor assumir uma postura crítica reflexiva.

Felipe pontua ainda que: “(...) *A visão que tenho desse relato, é que ter sido estagiário nesse contexto pandêmico foi um processo desafiador e de aquisição/aprendizagem de inúmeros letramentos*”. Refletindo sobre essa pontuação à luz da teoria, podemos associar com a dificuldade enfrentada pelos professores após o ERE ser implantado, na qual os docentes tiveram que se apropriar dos letramentos digitais, conforme ressalta Almeida *et al* (2021).

Durante o relato acerca de sua vivência empírica em ES, Clarice, por sua vez, nos apresenta um aspecto interessante para discussão, ao relatar que: “(...) *Infelizmente, grande parte dessas discussões pendiam para um discurso bem pessimista e desencorajador. Eu ia desmotivada para as aulas porque sabia que só falaríamos do lado ruim de ser professor*”. Pensando nesse relato, Pimenta e Gonsalves (1990 *apud* PIMENTA; LIMA, 2005/2006) argumentam que o ES acontece com uma aproximação do estagiário com a realidade de atuação do professor na EB. Sabemos que o ofício da docência é permeado de desafios, principalmente mediante o ERE. O ponto que podemos problematizar acerca do relato de Clarice é a ênfase dada durante as aulas de ES nos aspectos negativos do agir docente. Entendemos que as dificuldades do ofício devem ser mencionadas, discutidas e refletidas durante as aulas de ES, mas deveria ser esse o único foco das discussões? Acredito que para além da necessidade de evidenciar os desafios, se faz necessário discutir sobre alternativas de atuação como, por exemplo, o acompanhamento na formação de crianças e jovens, a criação de vínculos entre professores e discentes, perceber a evolução intelectual dos alunos e saber que você faz parte dos responsáveis por tal feito, dentre tantos outros.

Dando continuidade à análise, Maria Fernanda inicia seu relato com a seguinte colocação: “*ES I veio para quebrar paradigmas internos e me fazer refletir acerca do meu fazer docente*”. Nesse sentido, a voz da colaboradora nos remete às ideias de Pimenta e Lima (2017), nas quais as autoras afirmam que o ES contribui na desconstrução de mitos e preconceitos. Além disso, podemos novamente associar a postura reflexiva com Perrenoud (2002).

Maria Fernanda discorre também sobre a questão da exaustão do professor. Para ela: “*é a exaustão de um professor que, além da desvalorização salarial, também sofre com cobranças absurdas - até mesmo desumanas - de domingo a domingo, sem descanso*”. Em relação à exaustão docente, Saviani e Galvão (2021) argumentam que durante o ERE, os professores se viram sobrecarregados, com as demandas relacionadas ao ofício e que, somadas ao fato dos professores precisarem se apropriar dos letramentos digitais para exercerem o trabalho, contribuíram para um adoecimento do docente.

Neste sentido, ao serem solicitados a relatar suas vivências no ES, os colaboradores afirmaram que o ES os auxilia na conscientização da atividade docente, na reflexão sobre novas perspectivas do processo de ensino e aprendizagem, na adoção de uma postura crítico-reflexiva sobre a própria prática docente, além de auxiliar na aproximação com a realidade, na qual podemos observar o quão cansativo pode ser o ofício, principalmente mediante o contexto do ERE.

A seguir, trazemos a compreensão dos colaboradores sobre o ES:

**Sofia: Um estágio com supervisão do professor para ele analisar nossa performance em sala de aula e nos ajudar a melhorar o que tiver para melhorar.**

**Felipe:** Na minha visão, eu definiria o Estágio Supervisionado como **o momento prático que o licenciando tem a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos teórico-metodológicos que vem aprendendo desde o início do curso de graduação.** Neste momento, o aluno-professor é convidado a experimentar técnicas e abordagens, métodos de ensino na produção e aplicação de material didático na tentativa de entender como funciona a prática de sala de aula.

**Clarice:** É o momento em que vamos entrar em contato com a prática da sala de aula e finalmente poder aplicar toda a teoria que vínhamos estudando durante toda a graduação. Em outras palavras, **no estágio supervisionado, com a ajuda e supervisão de um professor, relacionamos conhecimento teórico e novas experiências em sala de aula.** Observando como o ensino é realmente nas escolas, refletindo e agindo nele para que ao terminarmos a graduação nos sintamos mais preparados para ser professores da educação básica.

**Maria Fernanda:** Compreendo o Estágio Supervisionado como **um momento dentro da graduação em que alinhamos toda a teoria vista até então com a prática.**

Ao serem questionados acerca do que entendem por ES, os colaboradores demonstraram possuir perspectivas semelhantes em relação à concepção de ES. Partindo do entendimento de que o componente curricular visa alinhar a teoria e a prática, podemos relacionar com os tipos de ES elencados por Pimenta e Lima (2005/2006), na qual podemos ver o estágio como aproximação da realidade com a atividade teórica.

Quando a colaboradora Sofia, define o ES como sendo *“um estágio com supervisão do professor para ele analisar nossa performance em sala de aula e nos ajudar a melhorar o que tiver para melhorar”*, podemos relacionar com a visão de ES postulada por Pimenta e Lima (2017), na qual as autoras discorrem acerca do ES como sendo um dos principais atores na formação de professores críticos-reflexivos. Ao enfatizar que o papel do professor supervisor é dar um *feedback* e guiar o estagiário nos caminhos para aprimorar a prática pedagógica, Sofia corrobora as ideias de Pimenta e Lima (2017), uma vez que esses caminhos estão fundamentalmente atrelados à reflexão crítica sobre o agir docente.

Relacionando a voz de Sofia com as vozes de outros colaboradores, Clarice pontua que “no estágio supervisionado, com a ajuda e supervisão de um professor, relacionamos conhecimento teórico e novas experiências em sala de aula”. Felipe, outro colaborador, argumenta que ES é “o momento prático que o licenciando tem a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos teórico-metodológicos que vem aprendendo desde o início do curso de graduação”. Em seguida, Maria Fernanda explica que, para ela, o ES é “um momento dentro da graduação em que alinhamos toda a teoria vista até então com a prática”.

Com isto em mente, os colaboradores entram em consenso na tangente de que o ES é o momento prático no qual irão relacionar a teoria estudada durante o curso e vivenciar na sala de aula o agir docente. Nessa perspectiva, podemos associar as contribuições que Curado Silva (2020) nos apresenta ao ressaltar a relação entre teoria e prática no PRP. Apesar de suas contribuições serem voltadas para o âmbito do PRP, entendemos que podem ser utilizadas neste momento, no contexto do ES. Neste sentido, segundo Curado Silva (2017), na visão de unidade, a teoria e prática são indissociáveis e, para a autora, a definição de *práxis* é a noção de atividade teórico-prática.

A seguir, quando questionados acerca das contribuições do ES na formação inicial de professores, os colaboradores fizeram as seguintes considerações:

**Sofia:** Estudando teóricos para colocar na prática em sala de aula, saber realmente o que você está fazendo, qual o nome para aquela forma de ensino que você pratica e outras coisas dentro do ambiente de sala de aula, **me fizeram ter novas perspectivas sobre o ato do ensino-aprendizagem**, o papel do professor de Estágio supervisionado é muito importante nesse sentido, porque ele vai nos direcionar e nos ajudar a melhorar nossa prática docente, fazendo a gente refletir sobre.

**Felipe:** Sobre as contribuições dos estágios até o prezado momento por mim cursados (observação e regência no Fundamental II), eu posso afirmar que tanto por observar aulas quanto por ministrar, **eu aperfeiçoei e me filiei ao clube dos professores crítico-reflexivos**. Acredito que essa visão foi justamente através da observação, pois em certos momentos eu me questionava sobre determinadas práticas, e por me autoquestionar, eu refletia. **O estágio também me contribuiu para aperfeiçoar o meu gerenciamento de tempo em sala de aula, bem como me possibilitou criar/recriar/adaptar material didático para diferentes contextos** (especialmente em contexto digital).

**Clarice:** Uma das principais contribuições dos Estágios supervisionados para mim é que eles dão a oportunidade aos formandos de ter experiências docentes antes da graduação, com ajuda dos colegas e dos professores. Podemos aplicar teorias estudadas e refletir sobre nossas práticas sem tanto medo de errar porque a pressão de dar aula como um estagiário é menor que a de fazer isso como um professor formado. Como alunos da graduação, esses estágios supervisionados nos permitem errar e corrigir nossos erros. Além de permitir que possamos decidir se ser professor é mesmo o caminho que queremos seguir na nossas vidas.

**Maria Fernanda:** Através do ES eu pude **compreender melhor quem eu sou enquanto docente** e compreender que não há um professor ideal. Compreendi que permanecer estudando sobre minha ação docente vai me ajudar a melhorá-la, não

buscando uma perfeição, porém a melhor versão que me é possível dadas as circunstâncias em que estou inserida.

A colaboradora Sofia argumenta que uma das contribuições do ES em sua formação é que a *“fizeram ter novas perspectivas sobre o ato do ensino-aprendizagem”*. Novamente podemos associar essa compreensão às reflexões de Pimenta e Lima (2017), nas quais as autoras afirmam que o ES é um momento de aprofundamento pedagógico.

Felipe, por sua vez, pontua: *“eu aperfeiçoei e me filiei ao clube dos professores crítico-reflexivos”*. Com essa colocação, podemos relacionar ao pensamento de Freire (2021) e sua teoria da prática docente crítica que *“envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”* (FREIRE, 2021, p. 39). Além disso, Freire (2021) afirma que a reflexão crítica é essencial para a prática.

Em sua resposta, Clarice discorre que, para ela, uma das principais contribuições do ES é *“que eles dão a oportunidade aos formandos de ter experiências docentes antes da graduação, com ajuda dos colegas e dos professores”*. Partindo desse pressuposto, entendemos que os saberes construídos em ES são evidenciados pela importância do trabalho coletivo, no qual cada pessoa, seja colega ou professor, exerce uma função fundamental na formação docente.

Maria Fernanda, por outro lado, ressaltou que através do ES ela pôde *“(…) compreender melhor quem eu sou enquanto docente (...)”* o que torna-se possível um diálogo com Freitas e Medrado (2013) ao argumentarem que a identidade docente é uma metamorfose que está sujeita a mudanças constantes. Esse movimento dinâmico das mudanças na percepção de si mesmo profissionalmente pode ser atrelado ao conceito de desenvolvimento profissional apresentado por Denardi, Souza Machado e Camilotti (2016).

Partindo desses aspectos, os colaboradores apresentaram algumas contribuições do ES para a formação inicial de professores. Dentre elas, retomamos alguns aspectos dos dados analisados anteriormente, no qual contamos com a conscientização sobre as perspectivas do processo de ensino-aprendizagem, com o desenvolvimento da identidade docente crítico-reflexiva e com um aprimoramento em relação ao gerenciamento de sala e de tempo, além de ser o momento em que os estagiários poderão decidir se a docência será o caminho a ser percorrido profissionalmente.

Quando questionados sobre os desafios e limitações vivenciados em ES, os colaboradores relataram:

**Sofia:** Tanto em Estágio quanto no RP foi **um novo desafio a questão do ensino remoto, às vezes a falta de internet de alguns, às vezes o travamento de imagem e som, às vezes um silêncio profundo com câmeras e microfones desligados**, então foram experiências novas com outras formas e maneiras de lidar.

**Felipe:** Como já mencionei na pergunta/resposta 01, um grande desafio em estágio foi justamente **encontrar campos de estágio**, pois devido aos efeitos da pandemia, muitos professores da rede pública não ministravam aulas síncronas. Isso sem sombra de dúvidas foi o que mais me prejudicou. A respeito das limitações, posso citar **a própria dinâmica de aulas remotas, pois, mesmo sendo adaptadas ao digital, muitas das propostas criadas e discutidas ao longo da minha formação, precisavam sofrer adaptações porque o ensino remoto não permitia**. Principalmente quando se trata(va) de tempo, haja vista que ficou bastante reduzido a carga horária para LI.

**Clarice:** Acredito que a maior limitação do estágio é que ele é só um recorte, existem diversas realidades de ensino e temos acesso a somente uma ou algumas delas. **O ensino remoto dificultou na busca de professores para observar e alunos para participar**. Em estágio supervisionado II, a turma foi dividida em 8 grupos, poucos foram os grupos que conseguiram mais de 5 alunos para cada curso. A evasão, e pouca participação de alguns alunos também são difíceis de lidar e avaliar. **Outra questão é que o tempo para realmente praticar é curto, são quatro semanas de estágio por período** (com variações), e eu acho isso pouco tempo para conseguir conquistar a confiança de que você está pronto para ser professor.

**Maria Fernanda:** O maior desafio que enfrentei durante o estágio foi no ES I, pois estava trabalhando e precisava conciliar estudos e trabalho. No final da cadeira, tive que assumir 16 turmas na escola em que trabalhava e todas em ensino híbrido. Isso me prejudicou um pouco em relação ao curso em geral. Fora esse desafio, acredito que outro desafio foi em ES II, **pois o professor nos limitava bastante. Por mais que tentássemos fazer uma mediação entre nossa forma de ensinar e a dele, ele queria que nós o imitássemos e isso nos limita bastante**. Ele via o momento em que estávamos dando aula como uma folga para ele e não se dava ao trabalho de ver nosso plano de aula antes de darmos a aula. Quando a aula acabava, sempre tinha um ponto negativo a comentar que facilmente teria sido resolvido se ele tivesse visto o plano de aula antes. Compreendo que ele trabalhe bastante, afinal qual professor não trabalha muito? Porém, quando ele nos aceitou em suas aulas, imaginávamos que ele se responsabilizaria em ser de fato presente. **Por fim, também tivemos problemas com o tempo de aula, pois ele (os gestores da escola, responsáveis por permitir a entrada na vídeo-chamada de pessoas fora do contexto escolar) nunca aceitaram nossa entrada em tempo ágil. Nossas aulas se reduziam a 20 minutos ou menos, por causa disso**.

Ao ser perguntada acerca dos desafios e limitações vivenciados no contexto de ES, a colaboradora Sofia discorre acerca da dificuldade e da falha temporária dos recursos tecnológicos durante a exposição ao ERE. Sobre essa temática, Santos, Lima e Sousa (2020, p. 1642) argumentam que um dos maiores desafios mencionados pelos professores é “o fato de que uma parte significativa dos estudantes da escola pública está com dificuldade de acompanhar ou, o que é ainda mais grave: está completamente ausente do processo, decorrente da ausência de recursos tecnológicos”.

Em seguida, Felipe enfatiza a necessidade de assumir uma postura crítico-reflexiva não apenas sobre a *práxis*, mas também sobre o contexto de atuação. Nessa perspectiva, Perrenoud (2002) indica a importância da reflexão durante a formação. Além disso, podemos relacionar a

voz do colaborador a Freire (2021), uma vez que o patrono da educação brasileira disserta que ensinar exige uma reflexão crítica sobre a prática. Para ele, a “prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2021, p. 39).

Ainda relacionado à voz de Felipe acerca dos desafios e limitações vivenciados no contexto de ES, ele menciona a questão do acesso ao ERE, que na realidade, muitos discentes não tinham condições de se fazerem presentes em detrimento da falta de dispositivos tecnológicos e conexão de *internet* que viabilizassem o acesso. A colocação de Felipe pode ser relacionada à voz da Sofia, uma vez que ela também trata do acesso aos recursos tecnológicos como sendo um desafio do ES no contexto do ERE.

Pensando na dinâmica das aulas remotas e da necessidade de adaptação ao contexto digital elencado por Vinhas e Santos (2021) indicam que a adaptação ao ERE nos condicionou a repensar nossas práticas, metodologias e estratégias voltadas para o âmbito digital. Segundo as autoras, foi necessário para os docentes vivenciar um novo contexto de ensino para se apropriar de novas tecnologias e letramentos digitais.

Compactuando com as respostas anteriores, Clarice está em sintonia com Felipe na questão de que o ERE limitou as possibilidades de atuação em ES, uma vez que a carga horária das aulas síncronas de LI na EB foram reduzidas e, conseqüentemente, não haviam muitas oportunidades de observar as aulas. Além disso, a colaboradora pontua que o tempo de prática é curto, ocorrendo no período de quatro semanas. Em relação a isso, Santos (2019) disserta que um dos aspectos negativos relacionados ao componente curricular de ES é relacionado à carga horária dedicada à prática. Ainda segundo Santos (2019), a proposta de ES compõe 10% das atividades práticas, totalizando entre 300 - 400 horas de Estágio.

Maria Fernanda mencionou desafios e limitações pertinentes para a nossa discussão. A primeira é sobre a necessidade de conciliar as demandas do trabalho com os estudos e demandas da universidade. Sabemos que não é fácil lidar com o ofício docente, principalmente quando somados à responsabilidade de sua própria formação em andamento e que fatores como este acabam interferindo em nossas atividades, além de conciliar com os afazeres domésticos. Esses aspectos nos remetem, novamente, a Saviani e Galvão (2021) sobre o adoecimento e a exaustão docente.

Maria Fernanda dá continuidade e menciona o desafio de ser limitada pelo professor supervisor durante sua vivência em ES, uma vez que *“por mais que tentássemos fazer uma mediação entre nossa forma de ensinar e a dele, ele (o professor supervisor na EB) queria que nós o imitássemos e isso nos limitava bastante”*. Com isso em mente, podemos nos referir

a Pimenta e Lima (2005/2006) acerca dos tipos de ES, no qual este poderia ser visto como o Estágio como imitação de modelos - focando exclusivamente na postura do professor supervisor. As autoras problematizam que esse tipo de ES, uma vez que se dá na observação e imitação de um “modelo”, faz parecer que há uma fórmula mágica que funciona em todos os contextos de atuação. Porém, essa perspectiva desconsidera a subjetividade da turma e, conseqüentemente, gera um conformismo por parte do docente que, ao não refletir sobre a sua postura e sua prática, não supre as necessidades daquele grupo.

Seguidamente, Maria Fernanda pontua o desafio de, em decorrência do ERE, as aulas serem reduzidas, pois os administradores da sala (os gestores da escola) demoraram a aceitar a entrada. Podemos relacionar a voz da colaboradora com a de Felipe, que enfrentou o mesmo desafio durante sua experiência em ES, uma vez que, em detrimento da redução da carga horária de aulas síncronas, o horário das aulas de LI ficou reduzido e isso prejudicava o planejamento e o exercício da docência.

Sendo assim, os principais desafios enfrentados pelos estagiários durante a atuação nos componentes curriculares de ES inseridos na modalidade remota consistem, primordialmente, na falta de acesso aos dispositivos adequados para acompanhamento das atividades síncronas, na dificuldade em encontrar campos de atuação para observar e realizar a regência, no pouco tempo dedicado à prática docente no ES e na carga horária das aulas de LI reduzidas, seja em detrimento das decisões escolares mediante o ERE ou imprevistos como o atraso na permissão da entrada dos estagiários na video-chamada.

Por fim, a última questão inserida na temática do contexto de ES buscou ouvir as vozes dos colaboradores acerca da importância do ES na formação inicial.

**Sofia:** O Estágio supervisionado é essencial para a nossa formação, é a prática de toda teoria que já vimos! É o momento para errar, acertar, melhorar e refletir.

**Felipe:** Como já relatei anteriormente, os estágios possibilitam a desconstrução de crenças sobre os processos de ensinar e aprender, especialmente quando se refere ao ensino-aprendizagem de línguas. O estágio abre oportunidades para exercer ou não a docência, são caminhos e momentos norteadores para o descobrimento e início prático do que é ser professor.

**Clarice:** Sem estágio, a maioria dos formandos não teria nenhuma experiência docente e terminaria a graduação completamente despreparado para sala de aula. Todas as teorias ficariam somente no campo das ideias e nada concreto em relação a como aplicá-las. Muitos formandos passam a graduação inteira sem dar aula, ou porque não podem trabalhar com isso, ou não têm oportunidade e/ou condições de participar de programas de extensão, PIBID ou RP. Por esse motivo, os estágios se tornam a única maneira de tentar amenizar um possível medo ou ansiedade que a pessoa possa ter de ministrar aulas.

**Maria Fernanda:** Estágio Supervisionado é importante para que tenhamos um contato inicial com o ambiente da sala de aula, principalmente aqueles

**estudantes que ainda não o tiveram. É durante o Estágio que realmente decidimos se vamos atuar como docentes ou não e com qual público preferimos lidar. Foi em ES que refletir antes, durante e após a ação (hello, Perrenoud).** Além disso, foi em ES que entendi que de fato gosto de ensinar.

Mencionando a importância do componente curricular de ES na formação, Sofia argumenta que o ES é “*essencial para a nossa formação, é a prática de toda teoria que já vimos! É o momento para errar, acertar, melhorar e refletir*”. Pensando nessa visão, podemos relacionar a importância citada à luz das teorias de Pimenta e Lima (2017) acerca da formação de professores crítico-reflexivos e a Freire (2021), uma vez que o autor expressa que a prática docente está relacionada à reflexão crítica e dinâmica, que “envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2021, p. 39). Além disso, Freire (2021) afirma que a reflexão crítica é essencial para a prática.

Segundo Felipe, o ES “*possibilita a desconstrução de crenças sobre os processos de ensinar e aprender*” e, nesta perspectiva, podemos associar com o movimento do ES na desconstrução de mitos e preconceitos, possibilitando a construção de saberes teórico-práticos acerca do agir docente, conforme postulado por Pimenta e Lima (2017).

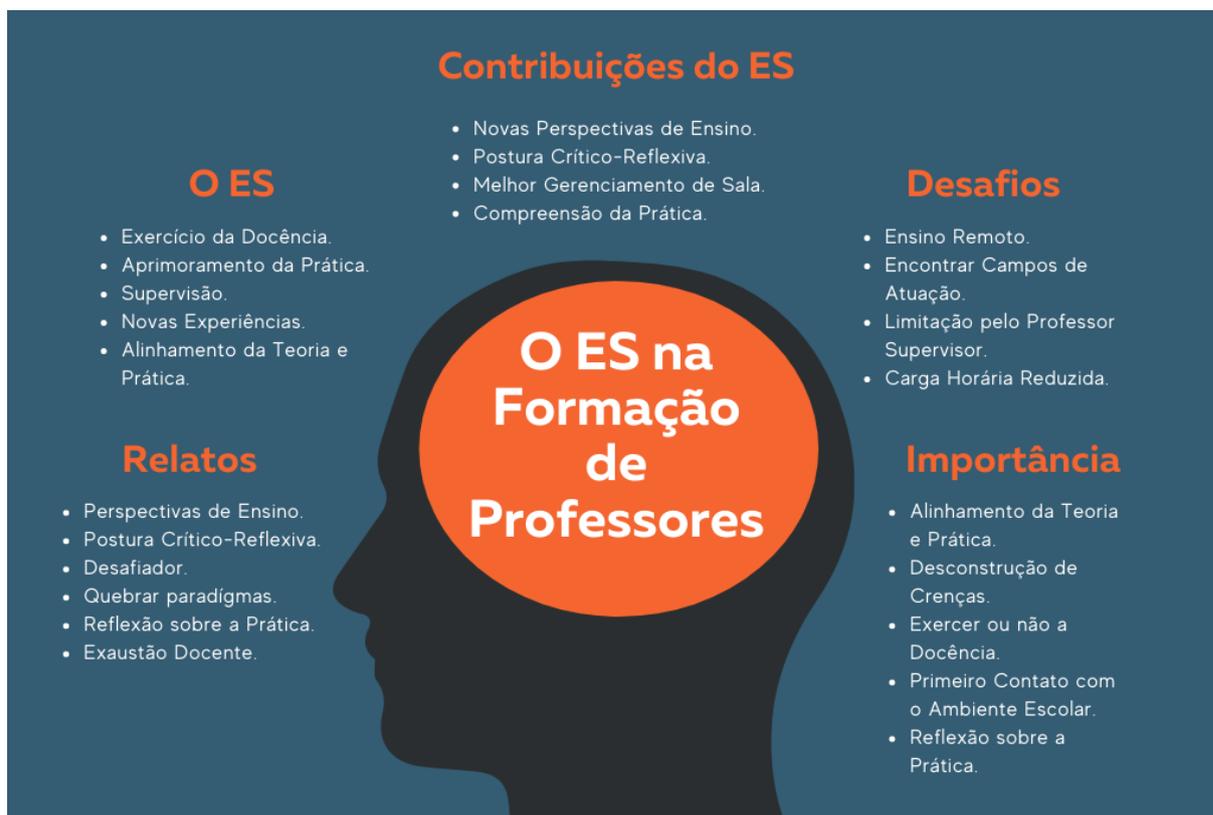
A seguir, Clarice argumentou que o ES torna-se a oportunidade de contato com a realidade de atuação e a imersão na sala de aula, antes que o discente de graduação tenha se formado. Partindo dessa perspectiva, podemos associar o relato da colaboradora com as ideias de Pimenta e Lima (2005/2006), na tangente de que o ES visa aproximar o estagiário da realidade do contexto escolar.

Mais adiante, Maria Fernanda discorre sobre contribuições distintas. A primeira se refere ao contato inicial dos estagiários com a imersão do contexto escolar e da sala de aula, em especial aos discentes que não tiveram a oportunidade de atuar na docência e a segunda contribuição do ES na formação elencada é o fato do ES ser considerado um momento decisivo na carreira profissional dos discentes, uma vez que a partir da experiência em ES, podem decidir seguir ou não na formação para tornarem-se docentes. Segundo a colaboradora, “*É durante o Estágio que realmente decidimos se vamos atuar como docentes ou não e com qual público preferimos lidar*”. Em conformidade com Maria Fernanda, Felipe pontua que o ES abre caminhos para “*exercer ou não a docência*”, ficando a definição a critério do professor em formação. A terceira contribuição do ES mencionada por Maria Fernanda é em relação à reflexão. Segundo a colaboradora, “*Foi em ES que refleti antes, durante e após a ação*”. Em sua voz, podemos notar que o embasamento teórico acerca da reflexão crítica durante e após a prática, conforme esclarece Perrenoud (2002), está bem consolidado na formação da colaboradora.

Desta forma, ao serem questionados sobre a importância do ES na formação inicial de professores, os colaboradores pontuaram algumas considerações relevantes para a nossa discussão, como, por exemplo, o ES como *lócus* de aprendizado sobre os saberes docentes, a desconstrução de crenças sobre o ensino, como sendo o primeiro contato de discentes dos cursos de licenciatura com o ambiente escolar e a sala de aula, bem como a possibilidade de definir se vão atuar ou não na docência.

Para fins de melhor entendimento da análise das contribuições dos colaboradores da pesquisa, elaboramos o seguinte diagrama para favorecer a visualização dos dados obtidos e analisados. Desta forma, utilizamos algumas palavras-chave de cada tema que consideramos fundamentais para a compreensão do papel do ES na formação inicial de professores, contemplando as temáticas dos relatos das experiências no componente, o que os colaboradores entendem por ES, as contribuições do componente, os desafios enfrentados durante a regência e a importância atribuída ao ES na formação docente.

**Figura 1** - Diagrama sobre o ES na Formação de Professores



**Fonte:** Elaboração Própria, 2022.

Com isto, finalizamos a primeira parte da análise dos dados ao ouvirmos as vozes dos colaboradores acerca das contribuições, desafios e limitações do ES em suas respectivas formações.

Na subseção a seguir, analisamos os relatos das experiências dos colaboradores inseridos no contexto do PRP.

#### **4.2 As Vozes dos Residentes acerca dos Impactos do Programa de Residência Pedagógica na Formação de Professores**

Conforme mencionado anteriormente neste trabalho, o PRP é uma ação que integra a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da prática pedagógica, promovendo imersão no contexto escolar. Suas ações são fundamentais para a formação inicial de professores, uma vez que elas oferecem a oportunidade do discente de licenciatura embarcar na vivência dentro do âmbito escolar (BRASIL, 2018).

Na pesquisa realizada com os colaboradores, contemplamos alguns questionamentos acerca do PRP na formação inicial de professores. Solicitamos aos colaboradores que relatassem: as suas vivências empíricas no programa (*vide* pergunta 2 do questionário - Apêndice); o que eles entendiam por PRP (*vide* pergunta 4); quais as contribuições do PRP na sua formação docente (*vide* pergunta 6); quais os desafios e limitações enfrentados por eles durante a atuação em ES (*vide* pergunta 8); e qual é a importância do PRP na sua formação dos enquanto professores de LI (*vide* pergunta 10). Partindo desta concepção, organizamos a análise dos dados de acordo com a sequência das perguntas do questionário.

Sendo assim, a primeira pergunta buscou ouvir as vozes dos colaboradores acerca de suas vivências empíricas no PRP, nas quais eles afirmam:

**Sofia:** Minha experiência no PIBID<sup>7</sup> foi algo totalmente diferente e novo para mim, na época eu estava no terceiro período, **no caso ainda não tinha pagado a disciplina de estágio e já ia dar aula, foi assustador a princípio, mas com a formação de início a docência e a primeira experiência em sala de aula, fui perdendo o medo e aprendendo a lecionar.** Já minha experiência com o RP foi mais “tranquila”, no sentido de já ter ensinado em uma escola pública e atualmente estar trabalhando em um cursinho, então não tive medo algum de estar em sala, principalmente porque seria EaD.

**Felipe:** A vigência 2020-2022 do Programa de Residência Pedagógica foi um período que me ajudou bastante a desenvolver uma visão crítico-reflexiva do que é estar no processo inacabado que é ser professor. Assim como os estágios, a RP foi também desenvolvida de forma remota e a impressão que tenho é que a residência me possibilitou caminhos, visões e desconstrução de crenças as quais me fizeram

---

<sup>7</sup> Alguns colaboradores fazem menção às suas participações no PIBID durante suas colocações sobre o que eles entendem por PRP. A justificativa para tal fenômeno se dá pelo fato de alguns colaboradores terem participado do PIBID em um período anterior à sua participação no PRP.

enxergar como de fato funciona a realidade do ensino público brasileiro. A RP aperfeiçoou aquilo que eu havia aprendido e (des)construído no PIBID, e me empoderou/letrou em diferentes perspectivas para solidificar a minha prática nos componentes curriculares de estágio. Dessa forma, **a RP e o PIBID ajudam o professor em formação inicial a desconstruir crenças sobre o ensinar e aprender**, tornando-o, dessa forma, um aluno-professor que reflete sobre suas experiências e tenta mudar e efetivar no estágio supervisionado um ensino libertador, autêntico e livre de crenças.

**Clarice:** Estou na residência há 1 ano e 5 meses, então estamos quase no fim da vigência. **Fizemos reuniões semanais pelo google meet para discutir teoria, competências da BNCC, o PPC da escola e conversar com professores veteranos.** Por causa do ensino remoto, e do pouco espaço que tínhamos para ministrar aula na escola do professor preceptor, ofertamos oficinas<sup>8</sup> que primeiro foram somente para os alunos do ensino médio da escola do professor preceptor, mas que em uma segunda versão foram ofertadas para todo o ensino médio. (...) **Também participamos de alguns eventos para socializar as experiências com residentes de outros campus e cursos.**

**Maria Fernanda:** O Programa de Residência Pedagógica, assim como o Estágio Supervisionado, foi um divisor de águas em minha prática docente. Apesar de toda a dificuldade que o ensino remoto possui, conseguimos "contornar" a situação através das oficinas que ofertamos. **Além da prática, a teoria também contribui para minha formação.** Os encontros semanais com feedback dos orientadores me davam um norte sobre a minha docência. **Ter alguém com mais experiência nos observando em alguns momentos e nos dizendo pontos positivos e pontos a melhorar, colaborou para que minha prática fosse modificada para melhor.** (...) Durante 1 ano, estudamos a BNCC, debatemos sobre descolonização em sala de aula, falamos sobre as TDICS, oferecemos duas oficinas e compartilhamos nossas experiências uns com os outros. Foi uma experiência muito rica.

Como mencionado anteriormente, alguns colaboradores fazem menção à sua participação no PIBID como estratégia de contextualizar a experiência empírica vivida no PRP. Nesta perspectiva, a colaboradora Sofia afirma que, durante a vigência do PIBID *“ainda não tinha pagado a disciplina de estágio e já ia dar aula, foi assustador a princípio, mas com a formação de início a docência e a primeira experiência em sala de aula, fui perdendo o medo e aprendendo a lecionar.”* Com esta afirmação, podemos observar uma relação com a importância dos programas de formação de professores (como o PIBID e o PRP) no qual Borges, Leite, Freitas (2020) argumentam que esses programas, em especial o PRP, incentivam a imersão na prática docente e o desenvolvimento da confiança e autonomia para exercer o

---

<sup>8</sup> Na escola-parceira do PRP no subprojeto de Letras Inglês dessa IES, houve a diminuição da carga horária das aulas de LI. Com isso, as turmas (A, B, C e D) de cada série (1º, 2º e 3º anos do EM) foram reunidas de acordo com o nível. Ou seja, o professor ministrava aulas para várias turmas da mesma série. Para que a escola pudesse participar do PRP, a direção exigiu que fossem pensadas em outras possibilidades para a atuação docente, uma vez que o professor não teria autorização de ceder suas aulas para os residentes. Por se tratar de uma Escola Cidadã Integral, haviam os “clubes” que eram atividades extracurriculares que variavam de acordo com cada proposta. Como uma solução para a atuação dos residentes, foram ofertadas diferentes oficinas que eram propostas semelhantes aos clubes da escola. Neste sentido, os residentes planejaram aulas mais livres e com temáticas que chamassem a atenção dos estudantes. Foram ofertadas oficinas de Inglês para Negócios; Inglês com séries, filmes e jogos; Inglês com programação. As atividades desenvolvidas no programa podem ser conferidas no *Instagram*: <https://www.instagram.com/res.ped.ingles/>.

ofício na sala de aula. Devemos lembrar que, como discutido previamente, o PRP é tido como uma modernização do PIBID, cuja prática pedagógica toma como guia norteador as competências postuladas na BNCC.

Outro aspecto relevante para a nossa discussão refere-se ao uso do termo EaD que a colaboradora utiliza para se referir ao contexto do ERE. Nesta perspectiva, resgatamos as contribuições de Saviani e Galvão (2021) ao tratarem da distinção entre a Educação à Distância e Ensino Remoto, na qual a primeira conta com um suporte de estrutura, ambientes virtuais de aprendizagem, domínio das tecnologias utilizadas por meio do corpo docente e discente, além de ter o preparo e planejamento para um bom funcionamento durante o processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, os autores entendem o ERE como uma medida emergencial de substituição ao ensino presencial. Além disso, Hodges *et al* (2020) destacam que o termo “*Emergencial Remote Teaching*” ou “Ensino Remoto Emergencial”, no português, é mais adequado visto que essa modalidade de ensino foi difundida mundialmente em decorrência da pandemia da COVID-19.

Felipe, por sua vez, destaca que “*A vigência 2020-2022 do Programa de Residência Pedagógica foi um período que me ajudou bastante a desenvolver uma visão crítico-reflexiva do que é estar no processo inacabado que é ser professor.*” Em seu relato, podemos destacar o aspecto da visão crítico-reflexiva evidenciando a perspectiva freireana do fazer docente, no qual Freire (2021, p. 40) declara que “na formação permanente de professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. Além disso, o colaborador faz uma alusão ao inacabamento, outra ideia postulada por Freire (2021, p. 50), no qual ele afirma que “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento.” Neste sentido, entendemos que Felipe se enxerga nesse processo e sabe que, como tal, sempre haverá algo para aprender e aperfeiçoar na sua prática.

Partindo do princípio que defendemos neste trabalho acerca das ações do PRP serem interpretadas como releituras das práticas de ES, em seu relato, Felipe argumenta que “*a RP e o PIBID ajudam o professor em formação inicial a desconstruir crenças sobre o ensinar e aprender*”, no qual podemos retomar as contribuições de Pimenta e Lima (2017) no tocante às práticas de ES que visam desconstruir concepções relacionadas à prática educativa. Apesar da contribuição das autoras serem voltadas para o contexto de ES, há uma aproximação do que as teóricas dizem sobre o ES que pode ser refletido nas ações do PRP, argumento este que pode ser comprovado pela voz do colaborador em seu relato sobre o PRP.

Em seguida, ao expor a sua experiência no PRP, Clarice destaca o seguinte aspecto: “*Fizemos reuniões semanais pelo google meet para discutir teoria, competências da BNCC, o*

*PPC da escola e conversar com professores veteranos*". Nesta perspectiva, é possível retomar as contribuições de Borges, Leite, Freitas (2020), nos quais os autores defendem que a integração das IES e a EB contribui na troca de saberes docentes entre residentes e professores preceptores, que pode ser vista como uma forma de os professores veteranos se atualizarem e regressarem à formação continuada.

Ainda nesse entendimento acerca da integração, Clarice assevera que "também participamos de alguns eventos para socializar as experiências com residentes de outros campus e cursos". Neste sentido, é possível retomar as ideias de Felipe e Bahia (2020), que defendem que a integração entre a universidade e a escola consolida a atividade profissional interativa e reflexiva ao serem construídas coletivamente.

Em seu relato, Maria Fernanda salienta que "*Além da prática, a teoria também contribui para minha formação*", no qual podemos observar a importância do programa alinhar a teoria e a prática de forma indissociável, retomando a visão de unidade postulada por Curado Silva (2020), uma vez que a *práxis* é constituída da atividade teórico-prática. Em seguida, a colaboradora ressalta que "*ter alguém com mais experiência nos observando em alguns momentos e nos dizendo pontos positivos e pontos a melhorar, colaborou para que minha prática fosse modificada para melhor*". Com isto em mente, recordamos das palavras de Felipe e Bahia (2020), que destacam que o PRP incentiva a constituição de redes de formação e apoio, nos quais os preceptores desempenham o papel de professor formador para auxiliar no processo de aperfeiçoamento da prática docente dos residentes. Além disso, Borges, Leite, Freitas (2020) evidenciam que o aperfeiçoamento docente se dá através da socialização profissional.

Retomando as considerações dos colaboradores acerca de suas vivências empíricas no PRP, notamos que o programa auxilia no processo de aquisição de confiança e autonomia para atuação na sala de aula, desenvolve uma visão crítico-reflexiva do ofício docente, um momento na formação profissional para desconstruir crenças e articular a troca de saberes docentes, auxiliando professores preceptores a retomarem os caminhos da formação continuada, além da constituição de redes de apoio.

A seguir, analisamos o que os colaboradores entendem pelo PRP:

**Sofia:** A Residência Pedagógica é um projeto de formação de professores com o objetivo de melhorar nossa prática docente com a imersão do residente na escola de educação básica.

**Felipe:** Em síntese, eu definiria a Residência Pedagógica como um projeto que atualmente integra a política de formação de professores em contexto brasileiro. E que possibilita ao aluno-professor uma vivência prática em escolas públicas, fazendo com que este seja/esteja mais preparado para exercer a docência. A

interação/conexão entre aspectos da graduação com a RP propicia uma melhor formação aos que fazem parte deste programa.

**Clarice:** A Residência Pedagógica é para mim **uma forma de expandir a vivência pedagógica, permitindo que possamos ter experiências de estágio antes de cursar essas disciplinas.** Com ela podemos relacionar teoria e prática mais cedo na graduação e ter acesso a experiências pedagógicas que talvez só fôssemos ter contato depois de terminar o curso e começar a ministrar aulas em escolas.

**Maria Fernanda:** Vejo a Residência Pedagógica **como uma extensão do Estágio Supervisionado. Seria um tempo extra de estágio. Alinhamos ali teoria e prática e obtemos feedbacks de profissionais mais experientes que possuem o intuito de nos ajudar.**

Ao explicar o que entende pelo programa, Sofia elucida que o PRP *“é um projeto de formação de professores com o objetivo de melhorar nossa prática docente com a imersão do residente na escola de educação básica”*. Assim como Sofia, Felipe aponta que para ele, o PRP é *“projeto que atualmente integra a política de formação de professores em contexto brasileiro (...) que possibilita ao aluno-professor uma vivência prática em escolas públicas, fazendo com que este seja/esteja mais preparado para exercer a docência”*. Verificamos que a percepção dos colaboradores está em sintonia com os objetivos pretendidos pela CAPES (2020), ao afirmar que o PRP consiste em uma política pública de formação de professores que visa incentivar os alunos de licenciatura a aperfeiçoarem a prática.

Em sequência, Clarice ressalta que o PRP consiste em *“uma forma de expandir a vivência pedagógica, permitindo que possamos ter experiências de estágio antes de cursar essas disciplinas”*. Ao ver o PRP como uma expansão da vivência escolar, a voz de Clarice reflete as palavras de Maria Fernanda que entende o PRP como sendo *“uma extensão do Estágio Supervisionado. Seria um tempo extra de estágio. Alinhamos ali teoria e prática e obtemos feedbacks de profissionais mais experientes que possuem o intuito de nos ajudar.”*

Com isto em mente, retomando as vozes dos colaboradores acerca do que eles compreendem como PRP, podemos observar que, na perspectiva dos colaboradores, a noção do PRP está alinhada ao aperfeiçoamento da prática docente e, além disso, podemos verificar que a socialização do trabalho profissional (BORGES, LEITE, FREITAS, 2020) contribui na consolidação da construção do conhecimento docente, uma vez que há a mobilização da aproximação entre as IES e a EB.

A seguir, listamos as contribuições do PRP na formação inicial de professores através da perspectiva dos colaboradores.

**Sofia:** A Residência me deu algo totalmente novo, pois estamos na pandemia e o modelo do ensino também mudou, logo tive experiência tanto em sala de aula, presencialmente, mas quanto EaD no ensino remoto, que também são novos desafios. Foi muito importante para mim lidar com esse novo cenário, sinto que estou preparada para qualquer coisa.

**Felipe:** Assim como mencionei na resposta sobre as contribuições do estágio para minha formação, sobre o Programa de Residência Pedagógica **eu pude colocar em prática o que foi aprendido e discutido ao longo das disciplinas teóricas do curso;** além disso, **por ter esse caráter investigativo, a RP abriu para mim a oportunidade da pesquisa sobre a prática docente, o processo de construção identitária, a produção e adaptação de material didático e sobre os limites e possibilidades do ensino remoto.** Assim, depois da vigência 2020-2022, eu tenho alguns trabalhos apresentados e publicados em eventos acadêmicos (congresso e seminário, por exemplo). Além disso, uma contribuição que eu não poderia deixar de mencionar sobre a RP **é sobre o meu processo inacabado de construção identitária; este programa me possibilitou vivências reais e contextualizadas que me fizeram refletir sobre a visão de língua(gem) que tenho, bem como de ensino, práticas metodológicas e avaliativas.**

**Clarice:** O Programa de Residência Pedagógica contribuiu, assim como o PIBID, a me ajudar a perder o medo de ministrar aulas. Eu não teria metade da experiência e confiança que tenho hoje para dar aula se não fosse por esses programas. Ainda tenho muito o que trabalhar para melhorar, mas, por causa do programa, a ideia de estagiar tornou-se algo não tão assustador quanto eu pensava que seria. Me ajudou a ser mais corajosa. Além disso, **o programa foi muito bom para me dar um encaminhamento sobre como pode ser ministrar aulas, me mostrou que posso cometer erros, pois isso transforma-se em aprendizado.**

**Maria Fernanda:** A Residência Pedagógica me ensinou muito sobre a importância do plano B. As dificuldades no programa foram maiores do que em ES. Houveram mudanças desde o primeiro momento do programa, inclusive no subprojeto. Diante disso, **pude compreender que a vida não é retilínea e as aulas também não. As aulas poderão seguir o planejamento ou não,** não temos controle sobre isso, mas temos controle sobre como agimos diante disto e depois de computador travar na hora da aula, ter um feriado no meio do cronograma, provas dos estudantes nos dias de oficinas, alguns estudantes terem que assistir às aulas enquanto resolvem alguns problemas por fora, etc. **não tenho como não ter a percepção de que não tenho o controle absoluto de nada e que devo me preparar para que tudo ocorra bem e também caso tudo fuja do planejado.**

Ao ser perguntada sobre a contribuição do PRP, Sofia pontua que *“A Residência me deu algo totalmente novo, pois estamos na pandemia e o modelo do ensino também mudou, logo tive experiência tanto em sala de aula, presencialmente, mas quanto EaD no ensino remoto, que também são novos desafios (...)”*. Nesta perspectiva, podemos retomar as ideias de Silva, Santos, Freitas (2022), nos quais as autoras remetem à importância dos educadores compreenderem a realidade social nos quais estão inseridos e à necessidade de se adaptarem a ela.

Em seguida, Felipe especifica algumas contribuições do programa em sua formação. Na primeira colocação, ele destaca: *“eu pude colocar em prática o que foi aprendido e discutido ao longo das disciplinas teóricas do curso”*. Por meio de sua afirmação, podemos relacionar com as palavras de Borges, Leite, Freitas (2020) no tocante ao fato de que o PRP visa inserir os discentes dos cursos de licenciatura no cotidiano escolar e, desta forma, alinhar os conhecimentos construídos no campo teórico com a prática da docência.

Dando continuidade, em sua segunda colocação, Felipe discorre sobre o programa ter um “*caráter investigativo, a RP abriu para mim a oportunidade da pesquisa sobre a prática docente, o processo de construção identitária, a produção e adaptação de material didático e sobre os limites e possibilidades do ensino remoto*”. Essa compreensão de Felipe nos remete às reflexões de Silva, Santos, Freitas (2022) ao destacarem que o PRP contribui na maturação da identidade docente ao despertar um olhar investigativo e reflexivo sobre a prática, bem como às considerações de Felipe e Bahia (2020) ao apontarem que o PRP estimula a pesquisa através da articulação entre a teoria e a prática.

Ainda fazendo menção à voz de Felipe acerca das contribuições do PRP, ele faz a seguinte colocação: “*é sobre o meu processo inacabado de construção identitária; este programa me possibilitou vivências reais e contextualizadas que me fizeram refletir sobre a visão de língua(gem) que tenho, bem como de ensino, práticas metodológicas e avaliativas*”. Neste sentido, podemos ver na voz de Felipe uma influência do pensamento de Freire (2021) acerca do inacabamento, no qual o autor defende que somos seres inacabados, inconclusos. Além disso, torna-se possível associar com as vozes de Perrenoud (2002) e Freire (2021) que tratam da necessidade de professores assumirem uma postura reflexiva e crítica frente à sua prática.

Em seguida, Clarice destaca os seguintes aspectos: “*O Programa de Residência Pedagógica contribuiu, assim como o PIBID, a me ajudar a perder o medo de ministrar aulas (...) foi muito bom para me dar um encaminhamento sobre como pode ser ministrar aulas, me mostrou que posso cometer erros, pois isso transforma-se em aprendizado*”. Com isto em mente, resgatamos as ideias de Borges, Leite, Freitas (2020) ao elencarem que o PRP contribui na construção da autonomia e na confiança para atuação em sala de aula.

Maria Fernanda, por sua vez, ressalta como contribuição do programa a internalização da importância do planejamento e de sempre ter um plano B. Segundo ela: “*pude compreender que a vida não é retilínea e as aulas também não. As aulas poderão seguir o planejamento ou não (...) não tenho como não ter a percepção de que não tenho o controle absoluto de nada e que devo me preparar para que tudo ocorra bem e também caso tudo fuja do planejado.*” A voz da colaboradora remete às palavras de Piletti (2004), no qual o autor discute que o planejamento é uma necessidade em todas as esferas da atividade humana e, além disso, argumenta que planejar é a “assumir uma atitude séria e curiosa diante um problema” (PILETTI, 2004, p. 61).

Nesta perspectiva, os colaboradores apontam como contribuições do PRP na formação inicial de professores: a imersão dos residentes no cotidiano escolar; o incentivo do programa

à pesquisa; a construção e maturação da identidade docente; a confiança e autonomia para atuar na sala de aula; e o reconhecimento sobre a importância do planejamento.

Entretanto, sabemos que no exercício da docência, enfrentamos inúmeras dificuldades. Neste sentido, tendo em vista que o subprojeto do PRP cujos colaboradores da pesquisa participaram foi realizado remotamente em razão da pandemia da COVID-19, eles foram solicitados a citarem os desafios e limitações enfrentados no programa. A voz de cada colaborador se encontra a seguir.

**Sofia:** Tanto em Estágio quanto no RP foi um novo desafio **a questão do ensino remoto, às vezes a falta de internet de alguns, às vezes o travamento de imagem e som, às vezes um silêncio profundo com câmeras e microfones desligados**, então foram experiências novas com outras formas e maneiras de lidar.

**Felipe:** Reforço os desafios/limitações mencionadas na pergunta anterior sobre a experiência docente em estágio, **na RP algo que me fez refletir foi justamente a falta de diálogo (e de acordo) entre escola parceira e o próprio programa da RP. Pois a escola de certa forma limitou a atividade dos alunos-professores residentes, muitas vezes tendo que fazer/elaborar oficinas com públicos diferenciados porque a escola não permitia a regência de aulas dos/pelos estagiários.** Acredito que essa foi uma limitação nessa vigência, entretanto ressalto que tivemos todo um apoio e supervisão para sempre estarmos em contato com a escola, quando possível, e com o contexto da educação básica, atingindo, dessa forma, os objetivos postulados pelo programa.

**Clarice:** **Por causa do ensino remoto, como esperado, não pudemos ministrar aulas da maneira convencional. O professor preceptor não tinha horários disponíveis suficientes para que todos os residentes pudessem ministrar aulas na escola e por isso, acabamos por não ter experiência de uma aula "tradicional" no ensino remoto.** No sentido que ao criar as oficinas, não tínhamos que seguir um ppc específico, seguindo as regras e horários da escola. O professor dava aula para 100 alunos de uma vez, os residentes para 20 ou menos. **Acabou que vivemos uma realidade "idealizada" com mais liberdade do que o ensino regular realmente permite. Sinto que não conseguimos ver, de verdade, qual a realidade de uma escola. Não pudemos ter tanto contato com os supervisores, alunos e colegas.** Muito do que tínhamos que fazer era de forma individual, ou em equipe, mas não tivemos muitas oportunidades de receber feedback sobre o que era feito.

**Maria Fernanda:** Um dos maiores desafios foi ter que lidar com a falta de organização de um dos orientadores. Vivíamos apagando incêndios por conta da desorganização dele. Se não fosse pelo outro orientador, que além de organizado, era muito mais dedicado ao projeto, esses incêndios seriam maiores. Porém, **o maior mesmo foi a falta de estrutura. Não tínhamos estrutura suficiente para o ensino remoto. Logo, passamos por muitas dificuldades para dar aulas de forma eficiente.** Não acredito que a falta de estrutura tenha um culpado específico, pois ninguém imaginava que um dia viveríamos uma pandemia como a da COVID-19 e teríamos que dar aulas remotas. **As escolas não estavam preparadas para isso e desembolsar dinheiro que invista em educação de fato, em estrutura para os professores, numa situação de emergência como a que vivemos, não foi prioridade para nenhum dos três poderes.** Até para desembolsar dinheiro para um auxílio para os que estavam desempregados passou por muita burocracia. **É triste, mas a realidade é que em nosso país, investir em educação nunca foi prioridade de fato, apenas algo superficial. Se assim fosse, o investimento significativo na estrutura da educação básica seria algo que aconteceria há 10/15 anos.** É só vermos o reajuste do piso salarial que estava atrasado, foi feito, porém as prefeituras, alegando falta de recursos, não querem realizar o reajuste e quem recebe das

prefeituras? Os professores de Educação Básica, geralmente, até o Fundamental II. **A falta de estrutura para as aulas não é algo novo, só foi mais escancarado durante a pandemia e essa, de longe, foi a maior dificuldade.**

Ao ser perguntada acerca dos desafios e limitações enfrentados no contexto de atuação do PRP, a colaboradora Sofia pontua que os desafios vivenciados em ES também se aplicam ao cenário do PRP. Neste sentido, retomamos as palavras de Santos, Lima e Sousa (2020, p. 1642) quanto aos desafios apontados por educadores é “o fato de que uma parte significativa dos estudantes da escola pública está com dificuldade de acompanhar ou, o que é ainda mais grave: está completamente ausente do processo, decorrente da ausência de recursos tecnológicos”.

Felipe, em contrapartida, relata o seguinte: *“na RP algo que me fez refletir foi justamente a falta de diálogo (e de acordo) entre escola parceira e o próprio programa da RP. Pois a escola de certa forma limitou a atividade dos alunos-professores residentes, muitas vezes tendo que fazer/elaborar oficinas com públicos diferenciados porque a escola não permitia a regência de aulas dos/pelos estagiários”*. Com isto em mente, Oliveira, Jesus, Paniago (2022) elencam que um dos desafios do PRP trata da dificuldade dos residentes serem incluídos nas reuniões pedagógicas e discutem o aspecto da ausência de diálogo com a gestão escolar. O colaborador ressalta que apesar da limitação de atuação na sala de aula, o PRP conseguiu contornar a situação para que os objetivos fossem alcançados.

Em conformidade com as considerações de Felipe, Clarice destaca: *“Por causa do ensino remoto, como esperado, não pudemos ministrar aulas da maneira convencional. O professor preceptor não tinha horários disponíveis suficientes para que todos os residentes pudessem ministrar aulas na escola e por isso, acabamos por não ter experiência de uma aula "tradicional" no ensino remoto.”* A colaboradora explica que, por conta do ERE, o professor preceptor não tinha horários suficientes para todos os residentes, visto que houve a união das turmas de acordo com a série. Neste sentido, como solução encontrada pelo PRP e a escola parceira, foram implantadas as oficinas para que os residentes pudessem ministrar aulas mais abertamente, sem a necessidade de seguir um currículo específico.

Dando continuidade, Clarice refletiu sobre a experiência: *“Acabou que vivemos uma realidade "idealizada" com mais liberdade do que o ensino regular realmente permite. Sinto que não conseguimos ver, de verdade, qual a realidade de uma escola. Não pudemos ter tanto contato com os supervisores, alunos e colegas”*. Partindo desta perspectiva, podemos retomar as palavras de Borges, Leite, Freitas (2020) ao destacarem que o PRP visa a inserção dos residentes no cotidiano escolar. Ao apontar que viveram em uma realidade “idealizada”, Clarice afirma que, talvez, essa imersão no cotidiano escolar não tenha sido completamente efetivada,

uma vez que a atuação em sala nas redes de ensino de aula exige que os currículos institucionais sejam seguidos e, por isso, a colaboradora enfatiza o caráter da realidade “idealizada”.

Maria Fernanda, por outro lado, enfatiza que um dos maiores desafios enfrentados trata da falta de recursos para ministrar as aulas, relatando que “*o maior mesmo foi a falta de estrutura. Não tínhamos estrutura suficiente para o ensino remoto. Logo, passamos por muitas dificuldades para dar aulas de forma eficiente (...) A falta de estrutura para as aulas não é algo novo, só foi mais escancarado durante a pandemia e essa, de longe, foi a maior dificuldade*”. Nesta perspectiva, retomamos a discussão realizada por Silva, Santos, Freitas (2022) ao destacarem a dificuldade de acesso e uso das tecnologias no âmbito escolar e as implicações no processo de ensino-aprendizagem. Em conformidade com a colocação de Maria Fernanda, as autoras destacam que a pandemia e o ERE evidenciaram a vulnerabilidade social dos estudantes de escolas públicas.

Além disso, Maria Fernanda discorre acerca de uma discussão política sobre a falta de recursos e enfatiza que a educação não é prioridade para os poderes legislativos e executivos. A colaboradora declara: “*As escolas não estavam preparadas para isso e desembolsar dinheiro que invista em educação de fato, em estrutura para os professores, numa situação de emergência como a que vivemos, não foi prioridade para nenhum dos três poderes. (...) É triste, mas a realidade é que em nosso país, investir em educação nunca foi prioridade de fato, apenas algo superficial. Se assim fosse, o investimento significativo na estrutura da educação básica seria algo que aconteceria há 10/15 anos.*” Seu posicionamento nos remete às palavras de Freire (2021) ao tratar do mito da neutralidade na educação. Freire (2021) destaca que a educação é política, no qual a falsa pretensão da neutralidade da educação nada mais é do que “senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder a minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? ‘Lavar as mãos’ em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele” (FREIRE, 2021, p. 109).

Partindo destes aspectos, os colaboradores elencam a falta de recursos e domínio das tecnologias, ausência de diálogo com a gestão escolar, uma realidade de atuação “idealizada” e a falta de estruturas das escolas como principais desafios enfrentados no contexto de atuação no PRP.

A última pergunta sonda os colaboradores acerca da importância do PRP na formação de professores. Sendo assim, eles argumentam que:

**Sofia:** Todos os alunos deveriam ter experiências com a RP. **É um programa incrível com objetivos concretos e reconhecidos com a finalidade de proporcionar para a gente uma formação extra em um espaço público da educação básica, formando futuros professores.**

**Felipe:** Como bem já pontuei nas respostas anteriores, **a Residência Pedagógica possibilita o fortalecimento prático da formação docente, instiga a pesquisa e o compartilhamento científico. Contribui para o processo de construção identitária do aluno-professor residente.** Então, minha sugestão para os (futuros) licenciandos é: participem da RP, do PIBID, pois só assim suas percepções de ensinar/aprender, língua(gem), abordagens, serão aperfeiçoadas, construídas, desconstruídas e reconstruídas.

**Clarice:** A residência abre nossos olhos para muitas realidades e vivências diferentes, nos mostram possibilidades do que podemos fazer quando nos formarmos. **O programa permite que possamos amadurecer profissionalmente e ter mais coragem para enfrentar e resolver problemas decorrentes do trabalho de ser professor.** Digo com facilidade que sem a Residência e o PIBID eu não me sentiria pronta para ministrar aulas quando terminasse a graduação. Ele permite mais tempo de prática que o estágio e a prática é de extrema importância na formação inicial de professores.

**Maria Fernanda:** A Residência Pedagógica é importante, pois, como dito anteriormente, **torna-se uma extensão do Estágio Supervisionado e dá mais tempo de sala de aula para o discente, antes dele graduar-se.**

Em relação à importância o PRP na formação inicial de professores, Sofia salienta que *“É um programa incrível com objetivos concretos e reconhecidos com a finalidade de proporcionar para a gente uma formação extra em um espaço público da educação básica, formando futuros professores.”* que nos remete às contribuições de Felipe e Bahia (2020) no que diz respeito à constituição de redes de formação, além da integração entre a escola e a universidade, proporcionando uma consolidação da atividade profissional ao ser construída coletivamente.

A resposta do colaborador Felipe se aproxima da colocação de Sofia ao destacar que o PRP *“(...) possibilita o fortalecimento prático da formação docente, instiga a pesquisa e o compartilhamento científico. Contribui para o processo de construção identitária do aluno-professor residente”*. Neste sentido, podemos retomar as palavras de Felipe e Bahia (2020) ao pontuarem que o PRP incentiva a pesquisa através da articulação entre a teoria e a prática. Além disso, o colaborador ressalta a importância do PRP na construção da identidade docente, no qual Borges, Leite, Freitas (2020) destacam que a observação e a troca de saberes docentes contribuem na construção da prática docente.

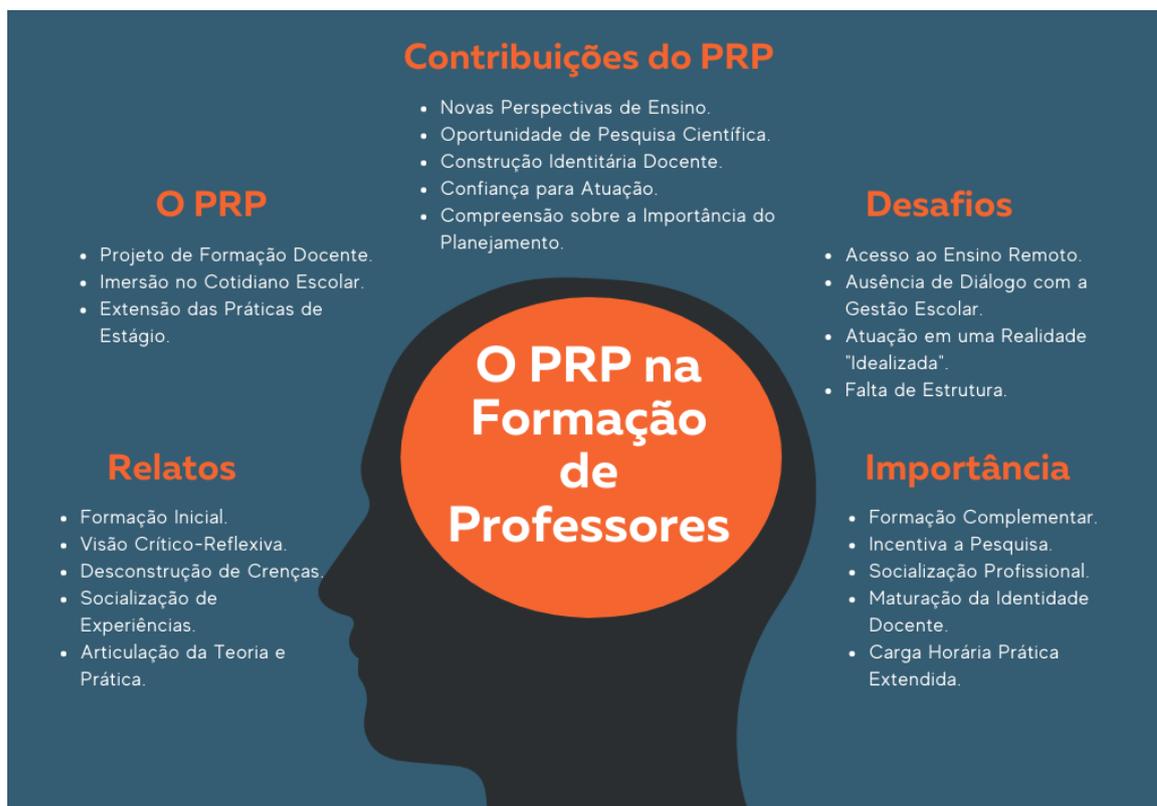
Em conformidade com a colocação de Felipe, Clarice declara: *“O programa permite que possamos amadurecer profissionalmente e ter mais coragem para enfrentar e resolver problemas decorrentes do trabalho de ser professor”*. Partindo desse posicionamento, retomamos a discussão realizada por Silva, Santos, Freitas (2022) ao argumentarem que o PRP contribui para a maturação da identidade docente, partindo da compreensão da realidade social e a adaptação a ela.

Na tangente da importância do programa na formação, Maria Fernanda destaca que *“torna-se uma extensão do Estágio Supervisionado e dá mais tempo de sala de aula para o discente, antes dele graduar-se”*. Nesta perspectiva, resgatamos as contribuições de Borges, Leite, Freitas (2020) ao elencarem que o aperfeiçoamento docente se dá através da socialização profissional e ao tratar da importância do PRP, os autores frisam que o programa representa uma oportunidade da inserção no cotidiano escolar.

Partindo desses aspectos, retomamos a importância do PRP através da perspectiva dos colaboradores, nos quais os mesmos enfatizam que o programa contribui na constituição de redes de formação, no incentivo à pesquisa e à reflexão sobre a prática docente, na construção e maturação da identidade docente, além de representar um aperfeiçoamento da prática através da socialização e inserção no âmbito escolar.

Para uma melhor compreensão acerca dos dados analisados, elaboramos um diagrama com palavras-chaves acerca de cada temática tratada na pesquisa.

**Figura 2** - Diagrama sobre o PRP na Formação de Professores



Fonte: Elaboração Própria, 2022.

Na subseção a seguir, analisamos ambos os contextos de atuação do ES e PRP discutindo os impactos em comum à luz das vozes dos colaboradores e dos teóricos.

### 4.3 Os Impactos de ES e do PRP na Formação Inicial de Professores

Partindo da análise dos diagramas elaborados nas subseções 4.1 e 4.2, analisamos os impactos do contexto de atuação em ES e PRP com um olhar comparativo visando evidenciar as semelhanças, diferenças e contribuições em comum relatados pelos colaboradores da pesquisa.

Como ponto de partida, iniciamos a análise com o olhar voltado para as semelhanças entre o ES e o PRP. Nesta perspectiva, ao tratar dos relatos das vivências em cada contexto de ensino, podemos observar que há dois aspectos semelhantes. O primeiro, evidenciado através da voz de Felipe ao afirmar que em ES “*o aluno-professor precisa assumir um papel crítico-reflexivo (...)*” e que o contexto de ensino no PRP o ajudou “*a desenvolver uma visão crítico-reflexiva do que é estar no processo inacabado que é ser professor*”. Com isto em mente, torna-se possível destacar como semelhança entre as duas práticas o desenvolvimento da postura e visão crítico-reflexivas que nos remete às contribuições de Perrenoud (2002) e Freire (2021).

A segunda semelhança evidenciada por meio dos relatos dos colaboradores acerca de suas vivências nos contextos de ensino diz respeito à desconstrução de crenças, aspecto que pode ser constatado através da voz de Maria Fernanda ao destacar que o ES “*veio para quebrar paradigmas internos e me fazer refletir acerca do meu fazer docente (...)*” e pode ser verificado também por meio da voz de Felipe ao afirmar que o PRP “*ajuda o professor em formação inicial a desconstruir crenças sobre o ensinar e aprender*”. Neste sentido, podemos observar que ambas ações contribuem para a desconstrução de crenças sobre o processo de ensino aprendizagem, aspecto discutido no contexto de ES por Pimenta e Lima (2017).

Em relação ao que os colaboradores entendem por ES e PRP, pode-se evidenciar através dos relatos que o PRP é tido como uma extensão das ações de ES, conforme ressaltado por meio das considerações de Maria Fernanda ao elencar que “*Vejo a Residência Pedagógica como uma extensão do Estágio Supervisionado. Seria um tempo extra de estágio. Alinhamos ali teoria e prática e obtemos feedbacks de profissionais mais experientes que possuem o intuito de nos ajudar*”. Neste sentido, compreende-se que o PRP consiste em uma releitura das práticas de ES, nos quais busca-se um aprofundamento dos saberes pedagógicos no decorrer de uma formação complementar com uma carga horária prática estendida.

Além disso, outra semelhança entre os dois contextos de formação que pode ser evidenciada trata da percepção de uma colaboradora ao enfatizar que ambas ações proporcionam novas perspectivas de ensino, uma vez que é a partir das práticas de estudo, discussão, observação, prática e reflexão que é gerado um movimento de construção de saberes,

presentes em ambos contextos. Esse movimento conduz na construção da identidade docente e na compreensão sobre a prática docente, que consiste no aprofundamento pedagógico, conforme evidenciado por Pimenta e Lima (2017).

Relacionando aos desafios, outro aspecto semelhante trata da questão do ERE, vivenciado em ambos contextos. Nesta perspectiva, desafios como falta de estrutura, de acesso às aulas, de ausência de domínio dos letramentos digitais por parte de docentes e discentes foram enfrentados tanto nas ações referentes ao ES quanto ao PRP. Estes aspectos foram discutidos por Almeida *et al* (2021), ao tratarem da dificuldade do letramento digital, por Vinhas e Santos (2021), ao relatarem a falta de estrutura escolar para dar suporte aos professores e alunos e, por fim, por Santos, Lima e Sousa (2020), ao evidenciarem a ausência de recursos tecnológicos para o acesso ao ERE.

Desta forma, ao analisar a temática da importância do ES e do PRP na formação inicial de professores, podemos constatar que os colaboradores percebem o programa como uma extensão das práticas de ES, uma vez que é proporcionado um maior tempo de atuação, conforme evidenciado na voz de Maria Fernanda ao destacar que o PRP *“torna-se uma extensão do Estágio Supervisionado e dá mais tempo de sala de aula para o discente, antes dele graduar-se”*. Com isso em mente, entendemos que os saberes construídos em ES podem ser consolidados e ampliados a partir da experiência no programa, que irá enriquecer significativamente na formação, tendo em vista que os colaboradores relatam a maturação da identidade docente e confiança para atuação em sala de aula como contribuições do PRP. Isto não implica dizer que o ES não cumpre seu papel formador, mas que, ao ser combinado com as ações do PRP, enriquecem e ampliam os saberes docentes na formação de professores.

Nesta perspectiva, assim como existem semelhanças entre as duas ações, existem também alguns aspectos que as diferem. O primeiro aspecto evidenciado por meio da temática dos relatos trata da questão da socialização das experiências, uma característica intrínseca do PRP, uma vez que, ao longo da vigência, a coordenação do programa organiza eventos para que os residentes de diferentes projetos e universidades possam dialogar e socializar suas ações. Sendo assim, esse aspecto nos remete às ideias de Borges, Leite, Freitas (2020) ao ressaltarem que o programa induz o aperfeiçoamento docente através da socialização profissional.

Além disso, outro aspecto característico do PRP é o incentivo à pesquisa. Assim como o ES, o programa articula a teoria e a prática e, partindo dessa articulação, induz os residentes na produção de pesquisa científica acerca das reflexões sobre a ação docente. Com isto em mente, é relevante evidenciar uma diferença entre o programa e o componente curricular na tangente da pesquisa: no PRP, ao final da vigência do projeto, é obrigatória a publicação de

produções científicas em eventos para a socialização profissional, porém, esse aspecto não é obrigatório ao final do ES. Sendo assim, Felipe e Bahia (2020) destacam que a articulação entre a teoria e a prática contribui no incentivo à pesquisa. Esse aspecto pode ser constatado através da voz de Felipe, ao mencionar que *“a RP abriu para mim a oportunidade da pesquisa sobre a prática docente, o processo de construção identitária, a produção e adaptação de material didático e sobre os limites e possibilidades do ensino remoto”*.

Com isto em mente, além das semelhanças e diferenças, também encontramos contribuições em comum em ambos os contextos de atuação. Nessa concepção, identificamos cinco aspectos em comum relatados pelos colaboradores. O primeiro aspecto trata da visão e postura crítico-reflexivas evidenciadas em ambas as ações, conforme afirma Felipe ao destacar que em ES *“eu aperfeiçoei e me filiei ao clube dos professores crítico-reflexivos”* e ao pontuar que a sua experiência no PRP *“foi um período que me ajudou bastante a desenvolver uma visão crítico-reflexiva do que é estar no processo inacabado que é ser professor”*. Com este relato do colaborador, é possível resgatar as contribuições de Freire (2021) e Perrenoud (2022) acerca do fazer docente crítico-reflexivo.

A segunda contribuição em comum em ambos os contextos formativos identificados refere-se ao processo de desconstrução de crenças. Partindo do relato acerca de suas vivências, Maria Fernanda relata que o *“ES I veio para quebrar paradigmas internos e me fazer refletir acerca do meu fazer docente”*. No mesmo sentido, ao relatar sua experiência no PRP, Felipe destaca que *“a RP ajuda o professor em formação inicial a desconstruir crenças sobre o ensinar e aprender”*. Com isso em mente, recordamos das palavras de Pimenta e Lima (2017) relacionadas ao contexto de ES, que o componente contribui na desconstrução de mitos e crenças sobre a docência.

A terceira contribuição em comum reflete a uma melhor compreensão sobre as perspectivas de ensino, nas quais a colaboradora Sofia destaca que ambos os contextos formativos contribuem na compreensão do fazer docente, induzindo o professor em formação inicial, conforme as palavras da colaboradora, a *“saber realmente o que você está fazendo, qual o nome para aquela forma de ensino que você pratica e outras coisas dentro do ambiente de sala de aula”*. Essa constatação nos remete às ideias de Pimenta e Lima (2017) relacionadas ao ES na contribuição do componente (e, neste caso, do programa) no aprofundamento pedagógico.

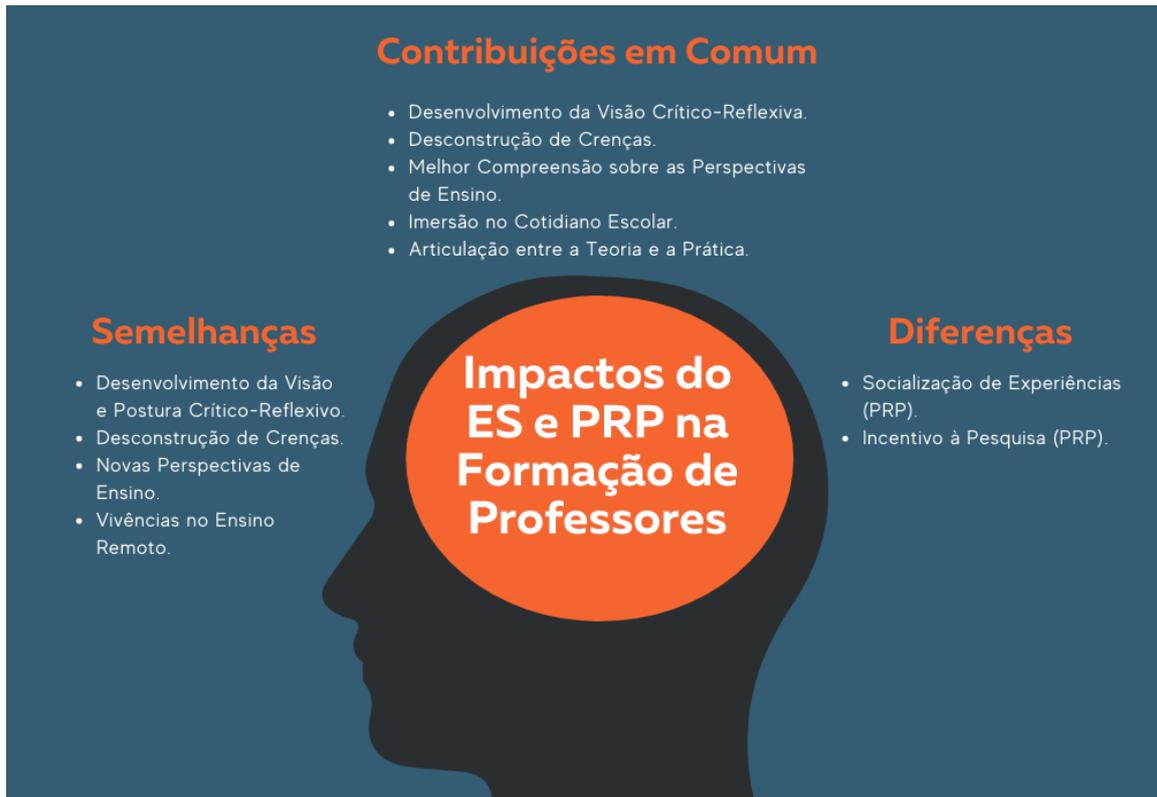
Além disso, a quarta contribuição em comum que identificamos através dos relatos dos colaboradores diz respeito à imersão no cotidiano escolar. Ao tratar da importância do ES na formação de professores, Maria Fernanda destacou que o ES *“é importante para que tenhamos*

*um contato inicial com o ambiente da sala de aula*” e a colaboradora Sofia, ao ser perguntada acerca do que entende por PRP, ressaltou que o programa é *“um projeto de formação de professores com o objetivo de melhorar nossa prática docente com a imersão do residente na escola de educação básica”*. Partindo dessa concepção, notamos que ambos os contextos formativos induzem os licenciandos no primeiro contato com o cotidiano escolar, no qual podemos resgatar as contribuições de Borges, Leite, Freitas (2020) ao discutirem que o programa contribui na imersão ao cotidiano escolar e, neste caso, pode ser aplicado a ambos os contextos de ES e PRP.

Por último, a quinta contribuição em comum diz respeito à articulação entre a teoria e prática em ambos os contextos formativos. Neste sentido, ao ser perguntada sobre o que entende por ES, Clarice enfatiza que *“no estágio supervisionado, com a ajuda e supervisão de um professor, relacionamos conhecimento teórico e novas experiências em sala de aula”*. Por outro lado, quando perguntada sobre o que entende por PRP, Maria Fernanda destaca que *“Alinhamos ali teoria e prática e obtemos feedbacks de profissionais mais experientes que possuem o intuito de nos ajudar”*. As colocações das colaboradoras nos remetem às contribuições de Curado Silva (2020) ao destacar que o PRP precisa ter uma visão indissociável da teoria e prática.

Partindo dos aspectos supracitados, elaboramos um terceiro diagrama para melhor visualização da análise dos dados.

**Figura 3** - Diagrama sobre os impactos do ES e PRP na Formação de Professores



**Fonte:** Elaboração Própria, 2022

Na seção a seguir, apresentamos as nossas considerações finais, na qual retomamos o tema e a relevância do trabalho, o cumprimento dos objetivos, os resultados obtidos e as sugestões para pesquisas futuras.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscamos compreender os impactos do ES e do PRP na formação inicial de professores de LI para discutir a formação docente partindo da perspectiva dos professores, cuja colaboração retrata as experiências vivenciadas no contexto escolar a partir do componente curricular de ES e do PRP, ambos com o objetivo de proporcionar ao licenciando a oportunidade de articular a teoria e a prática docente.

Desta forma, a metodologia utilizada para desenvolver este trabalho consistiu em pesquisa de cunho qualitativo-descritivo a partir do estudo de caso. Para a geração dos dados, utilizamos como ferramenta de coleta dos dados um questionário através da plataforma do *Google Forms* que foi respondido pelos colaboradores da pesquisa - quatro discentes do curso de Letras Inglês de uma universidade pública localizada no interior da Paraíba, que haviam cursado ao menos um componente curricular de ES e que tivessem participado do PRP.

Partindo desta proposta de estudo, foram delimitadas as seguintes perguntas de pesquisa: I. Quais contribuições, desafios e limitações mencionados pelos professores colaboradores em suas vivências no contexto escolar proporcionados pelo ES e pelo PRP?; II. Quais aspectos encontrados na literatura foram verificados nos relatos dos professores colaboradores sobre suas vivências no ES e no PRP?

Para compreender os impactos do ES e do PRP na formação inicial de professores, definimos três objetivos específicos: I. verificar com os colaboradores quais são as contribuições, desafios e limitações vivenciados por eles no contexto escolar a partir das ações do ES; II. identificar com os colaboradores quais são as contribuições, desafios e limitações vivenciados por eles no contexto escolar a partir das ações do PRP; e III. comparar as experiências vivenciada em ambos os contextos de formação docente inicial.

Neste sentido, verificamos que os impactos - as contribuições, desafios e limitações - vivenciados no contexto de atuação do ES indicam que as ações realizadas no componente curricular contribuem numa melhor compreensão de novas perspectivas de ensino; na adoção da postura crítica-reflexiva; no aperfeiçoamento do gerenciamento de sala e compreensão da prática. Além desses aspectos, verificamos que os desafios e limitações elencados pelos colaboradores remetem à ausência de recursos no ERE; à dificuldade de encontrar campos de atuação; às limitações impostas pelo professor supervisor; e à redução da carga horária para a disciplina de LI. Por fim, os colaboradores relataram a importância do ES na formação ao afirmarem que o componente articula a teoria e a prática; atua na desconstrução de crenças;

permite a possibilidade de escolha entre atuar ou não na docência; favorece a imersão no contexto escolar; e incentiva à reflexão sobre a *práxis*.

Do mesmo modo, constatamos que os impactos vivenciados no contexto de atuação no PRP demonstram que o programa contribui também numa melhor compreensão de novas perspectivas de ensino; na oportunidade de pesquisa científica; na construção da identidade docente; no desenvolvimento da confiança e autonomia para atuar em sala de aula; e na internalização da importância do planejamento. Desta forma, verificamos que os desafios e limitações elencados pelos colaboradores também dizem respeito ao acesso ao ERE e, além disso, tratam da ausência de diálogo com a gestão escolar; da falta de estrutura para ministrar aulas e a atuação em uma realidade “idealizada”. Além disso, os colaboradores ressaltaram a importância do programa ao oferecer uma formação mais aprofundada; incentivar o fomento à pesquisa científica e a socialização profissional; contribuir para a maturação da identidade docente; e, por fim, promover uma carga horária prática estendida.

Partindo desta perspectiva, investigamos que alguns aspectos relacionados à literatura na temática de ES foram verificados através das vozes dos colaboradores da pesquisa, ao relatarem suas experiências inseridas em sua realidade de atuação. Com as contribuições dos envolvidos na pesquisa – Sofia, Felipe, Clarice e Maria Fernanda – constatamos que o ES atua como aprofundamento pedagógico (PIMENTA; LIMA, 2017); na desconstrução de mitos e crenças (PIMENTA; LIMA, 2017); enquanto *lócus* de formação de professores críticos-reflexivos (PIMENTA; LIMA, 2017); na articulação entre teoria e prática, concebendo-as como indissociáveis (CURADO SILVA, 2020); na adoção da postura reflexiva (PERRENOUD, 2002); no desafio do ES como imitação de modelos (PIMENTA; LIMA, 2005/2006). Outro aspecto verificado foi referente à reflexão crítica sobre a prática docente (FREIRE, 2021). Além disso, verificamos também os aspectos relacionados à atuação no contexto do ERE, nos quais foram elencados a ausência de recursos tecnológicos (SANTOS; LIMA; SOUSA, 2020).

Em contrapartida, ao investigar os aspectos tratados na literatura com base na temática do PRP, constatamos que o programa contribui no incentivo à autonomia e confiança para atuar na sala de aula (BORGES; LEITE; FREITAS, 2020); na adoção da postura crítico-reflexiva (FREIRE, 2021); na consolidação da atividade profissional através da integração entre escola e universidade (FELIPE; BAHIA, 2020); no aperfeiçoamento docente através da socialização profissional (BORGES; LEITE; FREITAS, 2020); na maturação da identidade docente (SILVA; SANTOS; FREITAS, 2022); e na observação e troca de saberes (BORGES; LEITE; FREITAS, 2020). Além disso, constatamos os desafios enfrentados no contexto de atuação do programa: a dificuldade de acesso e uso das tecnologias no âmbito escolar (SILVA; SANTOS;

FREITAS, 2022) e ausência no diálogo com a gestão escolar (OLIVEIRA; JESUS; PANIAGO, 2022).

Ao retomar uma das justificativas para o desenvolvimento desta pesquisa, destaquei a minha trajetória enquanto estagiária e residente durante meu processo de formação docente. Com essas experiências, pude testemunhar, em primeira mão, um crescimento e amadurecimento profissional e também ao dialogar com colegas professores que haviam percorrido os mesmos caminhos ao participarem dos estágios e do PRP.

Desta forma, com este estudo, tivemos a oportunidade de evidenciar através das vozes dos colaboradores, as contribuições concretas das ações do PRP na formação inicial de professores. Dito isso, se faz necessário refletir sob um olhar político para a proposta do programa, que visa formar professores com foco na prática orientada a partir dos parâmetros da BNCC.

Um aspecto que podemos observar é a natureza tecnicista do programa, que pode ser refletido à luz de Pimenta e Lima (2005/2006), ao enfatizar a problemática da instrumentalização técnica reduzida à prática, no qual há um equívoco ao tratar dicotomicamente a teoria e a prática. Essa concepção dialoga com os estudos de Curado Silva (2020) ao evidenciar a visão associativa que compreende a *práxis* como aplicação da teoria, visando solucionar problemas e que a teoria seria validada através da prática, perpetuando a noção da ação docente esvaziada da teoria.

Sendo assim, é preciso problematizar o que está por trás das ações do programa que, ao meu ver, fica implícito uma formação de professores voltada para a técnica, sem a reflexão crítica sobre a prática e o contexto de atuação, para a resolução imediata dos desafios enfrentados na EB, como a contratação de estagiários remunerados em processo de formação inicial para suprir a carência de professores nos municípios, conforme evidenciado por Silva *et al* (2018). Como consequência, isso acaba gerando uma desvalorização do trabalho docente, uma vez que a proposta salarial de professores estagiários é reduzida e, em sua maioria, não recebem os direitos trabalhistas previstos na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

Com a ressalva de refletir com esse olhar crítico sobre o programa, não poderia deixar de evidenciar as contribuições concretas das ações do PRP na formação inicial de professores conforme relatado pelos professores colaboradores nesta investigação e defender a manutenção e aperfeiçoamento dos projetos de formação docente, como o PIBID e o PRP. É necessário que as ações destes programas sejam repensadas, que percebam a teoria e a prática de forma indissociável e não a partir de um viés tecnicista. Creio que com essas mudanças, poderíamos

impactar ainda mais a formação de professores críticos-reflexivos, bem como auxiliar no processo formativo da sociedade como um todo.

Além disso, destaco a necessidade dos órgãos públicos de enxergarem a importância e as contribuições dos projetos como PIBID e PRP com seriedade e investirem, de forma compromissada, no funcionamento das ações. Os projetos contam com concessão de bolsas para os licenciandos engajados nos programas, no entanto, os programas vêm sofrendo um sucateamento nos cortes de verbas direcionados à essas ações. Em 2021, houveram cortes nas bolsas dos residentes e pibidianos por não repasse das verbas do governo federal à CAPES e, após muita mobilização dos estudantes, as bolsas foram pagas em atraso.

Com isso em mente, evidenciamos que as bolsas concedidas pelos programas mantêm os graduandos na universidade, custeando despesas como moradia, transporte e alimentação para que os discentes possam se dedicar aos estudos durante a sua formação. Sendo assim, é de extrema importância que defendamos as políticas públicas pois, assim como defende Freire (2021), a educação é um ato político e também é um ato de intervenção no mundo. Neste sentido, Freire (2021) enfatiza que a educação como intervenção ao aspirar por mudanças radicais “na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde, quanto à que, pelo contrário (...) pretende imobilizar a história e manter a ordem injusta” (FREIRE, 2021, p. 106-107).

Pensando nisso, como propostas para pesquisas futuras, recomendamos que sejam investigadas as manutenções e aperfeiçoamento dos programas previstos na Política Nacional de Formação de Professores e observar os impactos das ações dos projetos partindo da ótica de professores em formação inicial, principalmente no momento pós ERE.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Graciane Batista Carneiro de *et al.* Desafios na disciplina de estágio supervisionado no contexto remoto. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 7, n. 7, p.73162-73175, jul. 2021. Disponível em: <<https://scholar.archive.org/work/slc2o6r4rndzpb04bqzkcuw4cq/access/wayback/https://brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/download/33284/pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasil: Senado Federal, [1996]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 2 mar. 2022.
- BRASIL. **Portaria nº 38,** de 28 de Fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2022.
- BORGES, Vilmar José; LEITE, Lucas de Souza; FREITAS, Marcone Henrique de. Contribuições do Programa de Residência Pedagógica para a Formação de Professores de Geografia. *Revista Práxis Educacional*, v. 16, n. 43, p. 618-628, Edição Especial, 2020. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6990/5245>>. Acesso em: 14 jun. 2022.
- BUENO, Luiza. **A construção de representações sobre o trabalho docente:** o papel do Estágio. 2007. Tese (Doutorado) - Curso de Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007, p. 11-26.
- CAPES. **Edital nº 1/2020,** de 03 de Outubro de 2020. Programa de Residência Pedagógica. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-resid-c3-aancia-pedag-c3-b3gica-pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2022.
- CURADO SILVA, Katia Augusta Pinheiro Cordeiro; Residência pedagógica: uma discussão epistemológica. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores.** Belo Horizonte. Vol. 13, nº. 25 (p. 109-122) 31 dez. 2020. ISSN:2176-4360. DOI <https://doi.org/10.31639/rbpf.v13i25.437>.
- DENARDI, Didiê Ana Ceni; SOUZA MACHADO, Ederson Henrique; CAMILOTTI, Camila Paula. A (Re)construção da Identidade do Professor de Língua Inglesa sob a Ótica de Pesquisadores Paranaenses. *In: Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Língua*, 6., 2016, Londrina. **Anais Eletrônicos** [...] Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2016, p. 241-253. Disponível em: <<http://pdf.blucher.com.br.s3-sa-east-1.amazonaws.com/educationproceedings/clafpl2016/020.pdf>>. Acesso em: 24 mai. 2022.
- FELIPE, Eliana da Silva; BAHIA, Celi da Costa Silva. Aprendendo a ser professor: as contribuições do programa Residência Pedagógica. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 25, p. 81-94, 22 dez. 2020. Disponível em: <<https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/436>>. Acesso em: 14 jun. 2022.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 23ª ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 71ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, Ana Cláudia de Melo; MEDRADO, Betânia Passos. Identidades, Saberes e Formação: Respostas de um Diário Reflexivo. In: REICHMANN, Carla L (org.). **Diários reflexivos de professores de línguas**: ensinar, escrever, refazer(-se). Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 87-11.

GALINDO, Wedna Cristina Marinho. A Construção da Identidade Profissional Docente. **Psicologia, Ciência e Educação**, Brasília, p. 14-23, 2004. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v24n2/v24n2a03.pdf>>. Acesso em: 8 mai. 2022.

HODGES, Charles; TRUST, Torrey; MOORE, Stephanie; BOND, Aaron; LOCKEE, Barb. **The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning**. Virginia Tech. 2020. Disponível em: <<https://vtechworks.lib.vt.edu/handle/10919/104648>>. Acesso em: 15 abr. 2022.

MEC lança Política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica. **Portal MEC**, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018>>. Acesso em: 28 jan. de 2022.

NASCIMENTO, Ana Karina de Oliveira; FAÇANHA, Maria Amália Vargas; SOUZA, Marlene de Almeida Augusto de. PIBID e Residência Pedagógica: Pensando a formação de professores de línguas por meio dos subprojetos de Inglês. **Revista X**, Curitiba, vol. 14, n. 5, p. 106-125, 2019.

OLIVEIRA, Adrielly Aparecida de; JESUS, Geovanna Gomes de; PANIAGO, Rosenilde Nogueira. O programa residência pedagógica como momento de aprendizagem docente: desafios e possibilidades. **Diversitas Journal**, v. 7, n. 2, p. 1089-1099, 2022. Disponível em: <[https://diversitasjournal.com.br/diversitas\\_journal/article/view/2178/1674](https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/2178/1674)>. Acesso em: 14 jun. 2022.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PERRENOUD, Philippe. Da Reflexão na Essência da Ação a uma Prática Reflexiva. In: \_\_\_\_\_. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor**: profissionalização e razão pedagógica. São Paulo: Artmed, 2002, p. 29-45.

PILETTI, Claudino. **Planejamento de Ensino**. In: \_\_\_\_\_. Didática Geral. 23ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2004. p. 60-79.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis** - Volume 3, Números 3 e 4, p.5-24, 2005/2006.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. Os (des)caminhos das Políticas de Formação de Professores - O caso dos Estágios Supervisionados e o Programa de Iniciação

à Docência: Duas faces da mesma moeda? *In*: 38ª Reunião Nacional da ANPED. **Anais Eletrônicos** [...] São Luís: UFMA, 2017, p. 2-15. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/profile/Selma-Pimenta/publication/333295079\\_Os\\_descaminhos\\_das\\_politicas\\_de\\_formacao\\_de\\_professores\\_o\\_caso\\_dos\\_Estagios\\_Supervisionados\\_e\\_o\\_Programa\\_de\\_Iniciacao\\_a\\_Docencia\\_duas\\_faces\\_da\\_mesma\\_moeda/links/5ce587f192851c4eabb6f6f3/Os-descaminhos-das-politicas-de-formacao-de-professores-o-caso-dos-Estagios-Supervisionados-e-o-Programa-de-Iniciacao-a-Docencia-duas-faces-da-mesma-moeda.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Selma-Pimenta/publication/333295079_Os_descaminhos_das_politicas_de_formacao_de_professores_o_caso_dos_Estagios_Supervisionados_e_o_Programa_de_Iniciacao_a_Docencia_duas_faces_da_mesma_moeda/links/5ce587f192851c4eabb6f6f3/Os-descaminhos-das-politicas-de-formacao-de-professores-o-caso-dos-Estagios-Supervisionados-e-o-Programa-de-Iniciacao-a-Docencia-duas-faces-da-mesma-moeda.pdf)>. Acesso em: 29 abr. 2022.

RAMOS, Fabiana. A construção da identidade profissional de graduandos em diários de leituras. *In*: PEREIRA, Regina Celi Mendes; MEDRADO, Betânia Passos; REICHMANN, Carla Lynn (org.). **Letramentos e Práticas Formativas** Pesquisas tecidas nas entrelinhas do ISD. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015, p. 223-244.

SANTOS, Ademar Alves dos. Residência Pedagógica ou Estágio Supervisionado? (O professor) pagando “o pato” pela incompreensão. *In*: JORGE, Welington Junior (org.). **Abordagens Teóricas e Reflexões sobre a Educação Presencial a Distância e Corporativa**. Maringá: Uniedusul Editora, 2019, p. 15-32.

SANTOS, Elzanir dos; LIMA, Idelsuite de Souza; SOUSA, Nadia Jane de. “Da noite para o dia” o Ensino Remoto: (Re)Invenções de professores durante a Pandemia. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**. V. 05, n. 16, p. 1632-1648, 2020.

SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na Pandemia: falácias do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**. Ano XXXI, n. 67, p. 36-49, jan/jun 2021.

SILVA, Jamile de Oliveira. **Docência em Língua Inglesa: Contribuições do Estágio Supervisionado no processo de formação inicial**. Tese (Mestrado em Crítica Cultural) - Curso de Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia. Alagoinhas, 2020.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro da; CRUZ, Shirleide Pereira. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento: diálogos em educação**, Rio Grande, v. 27, ed. 2, p. 227-247, 2018.

SILVA, Rúbia de Fátima da; SANTOS, Tatielly; FREITAS, Inalda Maria de. A Residência Pedagógica frente ao ensino remoto: desafios e contribuições. **Diversitas Journal**, v. 7, n. 2, p. 1011-1022, 2022. Disponível em: <[https://diversitasjournal.com.br/diversitas\\_journal/article/view/2253/1666](https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/2253/1666)>. Acesso em: 14 jun. 2022.

TÁPIAS-OLIVEIRA, Eveline Mattos. Quem sou eu? Quem é você? Imagens dos Interlocutores do/no Diário e a Construção Identitária. *In*: REICHMANN, Carla L (org.). **Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer(-se)**. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 39-64.

TEIXEIRA, Patrícia Luciano de Farias. A Identidade do Professor de Inglês: Narrativas, Discursos e Crenças sobre Ensinar Inglês no Tocantins. *IN*: XXII Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 2018, Rio de Janeiro. **Anais Eletrônicos** [...] Rio de Janeiro: Cadernos do CNLF, vol. XXII, n. 03, 2018. p. 67-84. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/xxii\\_cnlf/cnlf/tomo01/005.pdf](http://www.filologia.org.br/xxii_cnlf/cnlf/tomo01/005.pdf)>. Acesso em: 8 de mai. 2022.

VINHAS, Thaís; SANTOS, Lorena Michelle Silva dos. Estágio Supervisionado e Ensino Remoto Emergencial: Quais os desafios para a formação docente? **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**. V. 02, N. 10, p. 230-243, jul/ago 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/36252>>. Acesso em: 27 abr. 2022.

## APÊNDICE – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

Questionário aplicado com os colaboradores desta pesquisa.

1. Relate brevemente a sua experiência nos componentes curriculares de Estágio Supervisionado.
2. Relate brevemente a sua experiência no Programa de Residência Pedagógica, no subprojeto de Letras-Inglês, campus I, da Universidade Estadual da Paraíba.
3. O que você entende por Estágio Supervisionado?
4. O que você entende por Residência Pedagógica?
5. Quais as contribuições dos Estágios Supervisionados na sua formação inicial?
6. Quais as contribuições do Programa de Residência Pedagógica na sua formação inicial?
7. Quais desafios e limitações você enfrentou durante a sua experiência em Estágio?
8. Quais desafios e limitações você enfrentou durante a sua experiência na Residência Pedagógica?
9. Na sua opinião, qual a importância de Estágio na formação inicial de professores?
10. Na sua opinião, qual a importância da Residência Pedagógica na formação inicial de professores?