



# FORMAÇÃO DOCENTE: PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E OS ESTÁGIOS OBRIGATÓRIOS DO CURSO DE LETRAS-LÍNGUA PORTUGUESA

Marceli Pacheco<sup>1</sup>

Karolyne Silva<sup>2</sup>

Célia Zeri de Oliveira<sup>3</sup>

**Resumo:** O presente artigo tem por objetivo expor a comparação do preparo de formação profissional entre o Programa de Residência Pedagógica (PRP) e o processo completo do Estágio Curricular Obrigatório (ECO), ambos destinados aos licenciandos do curso de Letras - Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pará (UFPA). Desse modo, a pesquisa qualitativa tomou como fonte discursiva entrevista virtual que norteou a autoavaliação e o processo de formação de dez participantes do PRP e dez discentes que finalizaram o processo do ECO. O estudo discute a identidade do professor (Rankel; Stahlshmidt, 2009), o preparo profissional (Libâneo; Pimenta, 1999), as práticas docentes (Pimenta; Anastasiou, 2014) e a formação docente (Pimenta, 2009; Tardif, 2002) do curso de licenciatura em Letras. A pesquisa indica que somente o ECO não supre completamente as necessidades dos licenciandos, entretanto, sugere que o PRP permite uma integração mais efetiva entre teoria e prática, promovendo uma formação docente mais abrangente no preparo dos licenciandos para os desafios reais da profissão.

**Palavras-chave:** educação; práticas profissionais; formação docente.

- 1 Graduando em Licenciatura do curso de Letras-Língua Portuguesa, Bolsista do Programa de Residência Pedagógica UFPA, Campus Belém, [marcelipacheco4@gmail.com](mailto:marcelipacheco4@gmail.com).
- 2 Graduanda em Licenciatura do curso de Letras-Língua Portuguesa, Bolsista do Programa de Residência Pedagógica UFPA, Campus Belém, [karolyne.silva@ilc.ufpa.br](mailto:karolyne.silva@ilc.ufpa.br).
- 3 Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade de Aveiro e Coordenadora do Sub-Projeto de Residência Pedagógica Saberes Tecidos em Escritas e Leituras – projeto interdisciplinar entre Letras e Pedagogia, [celiazeri@ufpa.br](mailto:celiazeri@ufpa.br).



## 1 INTRODUÇÃO

**E**m 1980 e 1990 do século XX, emergia a necessidade de formar um profissional criativo, reflexivo e competente para assumir de maneira qualificada o ato de ensinar. Dessa maneira, o Estágio Curricular Obrigatório (ECO) nas universidades foi desenvolvido como uma estratégia educacional para integrar a teoria e a prática, proporcionando aos discentes experiências ativas relacionadas ao seu campo de estudo (Brasil, 2008). A ideia atualmente é de oferecer uma formação mais completa e alinhada às demandas do mercado de trabalho, permitindo que os formandos apliquem o conhecimento adquirido em situações reais. Portanto, o ECO visa preparar os estudantes para os desafios profissionais, promovendo o desenvolvimento de habilidades práticas e a conexão com o mundo educacional. Para esse modelo de preparação docente ser aplicado de modo eficiente, vale ressaltar o artigo 1º da Lei Nº11. 788/2008 da LDB:

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

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

§ 2. O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho (BRASIL, 2008, p.1).

Na execução, o ECO é geralmente uma atividade mais ampla, contendo diversas áreas de atuação profissional, proporcionando uma visão mais flexível do campo de trabalho. Além desse meio prático, há possibilidade de ingressar em um projeto pedagógico que visa atender às necessidades no desenvolvimento profissional, como o Programa de Residência Pedagógica (PRP). Em março de 2018, esse programa foi lançado pelo Ministério da Educação (MEC) como parte da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, conforme o Edital 6/2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).



O Programa de Residência Pedagógica seleciona Instituições de Ensino Superior (IES), que oferecem cursos de Licenciatura para promover a integração entre a teoria científica e a prática. Desse modo, possibilita aos discentes das etapas finais do curso uma imersão eficaz no contexto educacional e o início da jornada como docentes-regentes. Essa experiência prática visa enriquecer a preparação dos futuros profissionais da educação, promovendo uma transição mais suave da prática pedagógica. Assim, os propósitos do PRP são, de acordo com a CAPES:

1. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
2. Induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
3. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;
4. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)(Brasil, 2018).

A partir do Edital de 2/2020, esse programa apresentou algumas modificações em relação ao primeiro. Apesar de ser acessível a todas as licenciaturas, o edital incluiu e enfatizou áreas como Alfabetização, Biologia, Ciências, Física, Língua Portuguesa, Matemática e Química. Dessa forma, salienta-se que a licenciatura em Letras-Língua Portuguesa passa por consideráveis mudanças, já que fazer parte do PRP proporciona melhorias significativas no desenvolvimento profissional ao incluir uma variedade de contextos educacionais e uma maior ênfase na aplicação de metodologias contemporâneas para atender às demandas da comunidade escolar.

O Projeto de Residência Pedagógica da Universidade Federal do Pará (UFPA), campus Belém, é composto pelos cursos de Letras-Língua Portuguesa e Pedagogia. Tem como subtema: “Saberes Tecidos em Escritas e Leitura” e,



exclusivamente nesta pesquisa, será abordado somente o curso de Letras, o qual tem a presença ativa de quinze residentes, três preceptoras e uma coordenadora. Já o Estágio Curricular Obrigatório da mesma IES conta, em cada semestre, com a seleção de um docente para ministrar a disciplina para uma turma que varia de quantidade. Com base nas informações mencionadas dos dois programas oferecidos, nota-se que ambos são necessários nos cursos de licenciaturas como forma de integralizar os discentes no âmbito escolar. Com o intuito de verificar e comparar a formação docente desses dois programas, a presente pesquisa foi elaborada.

O presente estudo se justifica por três motivos: o primeiro, pela necessidade de criar mais produção acadêmica sobre a Residência Pedagógica e o Estágio Obrigatório, pois são programas vinculados à formação inicial de professores; o segundo, pois a autora e a coautora fazem partes do PRP o qual contribuiu para a formação docente de ambas; o terceiro, está relacionado ao interesse de conhecer e documentar o processo da identidade docente dos colaboradores que fizeram o PRP e o ECO para compreender como as ações desses projetos têm contribuído com a formação dos graduandos em Letras-Língua Portuguesa da UFPA.

Do ponto de vista da natureza, a presente pesquisa está ancorada numa abordagem qualitativa, através do viés do método (auto)biográfico, nas narrativas de formação dos colaboradores. Nesse sentido, será exposto se os discentes que realizaram os estágios obrigatórios da IES, sentem-se capacitados para ingressarem no ensino real, em comparação com os atuantes do Programa de Residência Pedagógica. Além disso, será abordado se os licenciandos, que fizeram o PRP e o ECO, apresentam determinada diferença positiva na formação docente. Portanto, esse estudo torna-se importante, uma vez que o PRP e o ECO, enquanto políticas públicas, contribuem com a valorização do magistério, assim como permitem reflexões sobre a formação inicial de professores no Brasil.

## 2 METODOLOGIA

A presente pesquisa de avaliação qualitativa foi realizada através de entrevista virtual pelo Google Meet. Todas foram gravadas e depois transcritas para seleção dos dados analisados. As perguntas foram voltas ao processo de formação docente e às informações principais da escola-campo, ao perfil das professoras/preceptoras, ao perfil das turmas da Educação Básica. Para a realização deste estudo, foram selecionados discentes da



Universidade Federal do Pará (UFPA), que aceitaram a utilização de seus dados para esta pesquisa.

Os critérios para os colaboradores realizarem esta pesquisa foram: estarem matriculados no curso de Letras-Língua Portuguesa, campus Belém; tinham que ser das entradas de 2018, 2019 e 2020; deveriam ter experiências no Ensino Fundamental e Ensino Médio; os colaboradores do ECO tinham que ter vivenciado as experiências somente de uma escola, assim como os residentes.

Do PRP foram selecionados dez residentes com tais requisitos, sendo que eles realizaram suas ações na E.E.E.F.M. Jarbas Passarinho. Os outros dez discentes, que tinham os requisitos, fizeram todas as etapas do Estágio Curricular Obrigatório na E.E.E.F.M. Santana Marquês. Para a análise dos dados foi necessário selecionar os relatos dos discentes dos dois grupos que eram mais relevantes de modo positivo e negativo sobre a autoavaliação da identidade docente (Rankel; Stahlshmidt, 2009), o preparo profissional desenvolvido (Libâneo; Pimenta, 1999), práticas docentes (Pimenta, Anastasiou, 2014) e formação docente (Pimenta, 2009; Tardif, 2002).

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A docência é um termo amplo e com diferentes ângulos de visão. Desse modo, partiu-se para a sua colocação diante das novas linguagens e práticas de ensino que vem sendo apresentada dentro das universidades nos cursos de licenciaturas com base em seus saberes. Assim, o termo *saberes da docência* pode ser definido na concepção de experiência. Segundo Pimenta:

Os saberes da docência: a experiência. Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor (...). Em outro nível, os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente e, em textos produzidos por outros educadores, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem - seus colegas de trabalho. É aí que ganha importância, na formação de professores, os processos de reflexão sobre a própria prática (...) (Pimenta, 1996, p. 76-77 ).

Os saberes da docência são importantes porque fornecem aos professores uma base sólida de conhecimento para o exercício eficaz da profissão. Eles ajudam a entenderem melhor seus alunos, adaptarem suas práticas de



ensino e promoverem um ambiente de aprendizado mais dinâmico. Aliado com o processo de reflexão do papel educacional (Pimenta, 1996) permite uma reelaboração contínua do profissional. Esse contexto de experiência e trocas de conhecimentos pode destacar-se no PRP e ECO quando permitem vivências discentes:

*Relato 1:*

*Residente G. M.: “O contato direto com os alunos me fez ter certeza da minha profissional. Sem a Residência Pedagógica não conseguiria ter confiança suficiente para me sentir preparada para entrar em sala de aula. Ter conversar com os outros residentes é compartilhar os desafios e as ideias me ajudou bastante, ainda mais os conselhos e as orientações das preceptoras”.*

É plausível argumentar o quão necessário se faz a prática docente para o graduando, pois conforme Pimenta (1996) é por intermédio dela que os docentes têm a oportunidade de aprimorarem suas habilidades, identificarem áreas de melhoria e desenvolverem uma compreensão mais profunda do processo educacional. Nesse sentido, pode-se afirmar que esse processo de autoavaliação reflexiva não ocorre sozinho, mas muitas vezes é facilitado pela interação com profissionais da educação, seja através de discussões, de formações ou até mesmo troca de experiências. Nessa medida, é válido mencionar também, outro ponto principal que é o desenvolvimento da identidade do docente, haja vista que sua identidade é dinâmica e se encontra em constante evolução, ou seja ela é moldada por uma variedade de fatores, incluindo experiências pessoais, influências culturais, interações com os alunos e colegas, e até mesmo mudanças no contexto educacional e social.

A docência, educação e docente tem uma relação bem próxima pensando-se em contexto de ensino-aprendizagem e na forma de ensino da sociedade. Neste contexto, o educador tem um papel fundamental na formação crítica do cidadão. Masetto (2008) define a docência como domínio de conhecimentos específicos em uma determinada área a serem mediados por um professor para os seus alunos. Complementando este conceito, Freire (1996, p. 22-23) afirma que “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar de diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” Dessa forma, o ECO proporciona contextos para desenvolver mecanismos educacionais por meio do contato real, como mencionado pelos colaboradores, em destaque o seguinte relato.

*Relato 2:*

*Estagiário A. S.: “Foi crucial o contato docente. Soube de fato o que é dar aula em uma escola pública e tive ciência que estou em formação e que preciso sim de orientações, formações e feedbacks sobre aquilo que estou fazendo na escola-campo. Isso amplia a relação do discente com o professor-supervisor e a própria formação do Ethos docente. Assim terei condição de aplicar as metodologias com didática e metodologia desenvolver melhor como profissional”.*

Por uma perspectiva de identidade docente, Rankel (2009) traz a compreensão de não considerar o educador como “um técnico ou um artista, pois sua ação se baseia em um saber rigoroso sobre fenômenos necessários que precisam ser organizados em um sistema de causas e efeitos”, o estudioso ainda ressalta que “o processo de formação visa o desenvolvimento de uma forma humana de vida que tem em si mesma sua própria finalidade, noção que engloba, a um só tempo, os fins naturais, sociais e individuais do ser humano” (Rankel, 2009; pg. 93). Então, entende-se que a formação docente consiste em desenvolver conhecimentos e habilidades para enfrentar os desafios do ensino, construindo sua própria identidade.

Segundo Pimenta (1996), essa identidade profissional é moldada pela reflexão sobre a prática e pelo desenvolvimento profissional contínuo, pois ela “não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas, é um processo de construção do sujeito historicamente situado”. A estudiosa ainda complementa:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação sociais da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas (...). Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias, constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores (Pimenta, 1996, p. 76).

Desse modo, é fundamental reforçar que, no âmbito da docência, a identidade do professor depende da teoria e da prática. Por isso, os cursos de graduação, como etapa inicial da formação, devem buscar um equilíbrio entre elas, pois se não houver, refletirá desigualdades na estrutura curricular, com



uma menor valorização da prática (Pimenta; Lima, 2017, p. 27). O Programa de Residência Pedagógica cumpre de modo eficiente esse equilíbrio científico e prático quando permite que os residentes, por meio da orientação das preceptoras, a liberdade para elaborarem atividades e projetos:

*Relato 3:*

*Residente L. B.: “O meu maior objetivo era romper com um padrão de ensino tradicional de forma que o aprendizado do aluno fosse significativo e, para tanto, usei métodos que tocassem a realidade do estudante demonstrando a importância sobre os usos adequados da língua portuguesa. Os conteúdos da Universidade, principalmente as disciplinas de didatização, me ajudaram a preparar as aulas de forma mais dinâmica na escola. O que possibilitou essa dinâmica foi ter ficando um bom tempo com as turmas. Pude conhecer mais os alunos, as realidades que cada um tinha para adaptar as aulas”.*

Ter tempo necessário para criar, desenvolver e aplicar as atividades e/ou projetos na escola-campo é importante para os licenciandos aprenderem a lidar com os acontecimentos da Educação Básica. O resultado da pesquisa indica que os residentes tiveram um tempo considerável para exercer o papel de docentes-regentes ao aplicar as criações pedagógicas. Entretanto, as respostas dos estagiários indicam que não conseguiram aplicar totalmente o planejamento pedagógico, visto que a carga horária deles, dentro do campo acadêmico, é considerado menor em comparação com o PRP. Desse modo, pode-se destacar o seguinte relato que foi extraído do formulário de pesquisa de um dos colaboradores do ECS:

*Relato 4:*

*Estagiário A. R.: “Uma boa oportunidade de melhoria do estágio seria estabelecer vínculos mais sociáveis com as escolas, pois alguns estagiários são limitados pelo próprio supervisor que não nos permite desenvolver ou alinhar nossos conteúdos para a prática de regência por conta do tempo muito curto.”*

Os relatos dos estagiários apontam que a falta de tempo resultou em orientação e avaliações construtivas menos abrangentes, impactando a qualidade da experiência, já que eles precisavam de mais auxílio e tempo para desenvolverem seus projetos. Vale ressaltar que a formação inicial, segundo Libâneo (2012), não deve negligenciar os instrumentos de trabalho do professor, como a análise e organização de conteúdos, metodologias



participativas, formas de organização da aula, manejo da classe e avaliação da aprendizagem. Entretanto, os estágios na licenciatura, embora sejam considerados a parte prática da formação docente, muitas vezes não permite a integração adequada com a teoria, como relatado pelos colaboradores.

Pimenta e Lima (2017) observam que o estágio é tradicionalmente visto como a parte prática, em contraponto à teoria. No entanto, os cursos de licenciatura frequentemente não fundamentam teoricamente a prática ou utiliza a prática como referência para a construção teórica, o que demonstra uma lacuna na integração entre elas. Assim, é preciso rever os currículos de formação, pois eles se configuram, na maioria das vezes, em um aglomerado de disciplinas que não dialogam com a realidade vivenciada pelos professores. Pimenta e Lima (2017) afirmam que:

(...) os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Assim, nem sequer se pode denominá-las teorias, pois são apenas saberes disciplinares, em cursos de formação, que em geral estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos. Neles, as disciplinas do currículo assumem quase total autonomia em relação ao campo de atuação dos profissionais e, especialmente, no tocante ao significado social, cultural, humano, da atuação profissional (Pimenta; Lima, 2017, p. 2).

Como a teoria dos conceitos de ensino de língua portuguesa da Universidade possibilita os conhecimentos científicos, muitas vezes, os estágios obrigatórios servem para o primeiro contato ao ensino real, possibilitando familiaridade às práticas pedagógicas. Apesar dos colaboradores indicarem uma carga horária pequena nos estágios, os discentes mostraram uma perspectiva de aperfeiçoamento profissional por meio das poucas realizações:

#### *Relato 5:*

*Estagiário M. C.: “Pude aplicar metodologias em que os alunos fossem sujeitos ativos e participativos, com aulas expositivas dialogada, diferente das aulas dos professores regentes que eram atividades no modo tradicional, ou seja, repassavam o conteúdo e atividades para os alunos responder. Esse contato foi importante para conhecer o ambiente de trabalho, já que nunca tive oportunidade de ministrar aulas. Mas não me sinto totalmente preparado para dar aulas no*



*médio nem no fundamental, acho que ainda preciso desenvolver mais a minha didática e aprimorar os meus conhecimentos da Universidade”.*

A pesquisa indica que os estagiários tiveram oportunidades de aplicar metodologias que envolviam os alunos de forma ativa em suas próprias aprendizagens, mas expressam uma sensação de falta de preparo completo para ministrar aulas no ensino médio e fundamental. Em contraste com esse resultado, tem o equilíbrio entre teoria e prática no processo de formação docente no PRP:

*Relato 6:*

*Residente C. R.: “No fundamental trabalhei com leitura, baseada em materiais impressos e digitais, o que agradou os alunos. No médio também. Consegui realizar as atividades e projetos com base na sequência didática de Jean Paul Bronckart, Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly. A experiência foi muito boa, a sensibilidade no contato com as turmas me ajudou a lidar com os imprevistos e aprender a ter um olhar mais atento aos impasses da escola, os limites. Acredito que a Resiliência Pedagógica foi crucial para me ver como docente e me sentir preparada para atuar como professora tanto no Ensino Médio e Fundamental, aplicando a teoria aprendida em sala de aula, reformulando conceitos difíceis, científicos, em algo simples e didático para os alunos”.*

É importante salientar os resultados significativos do preparo docente que a Residência Pedagógica obteve na pesquisa. Isso só ressalta a importância de ter diversidade de linhas de formação nos principais eixos profissionais (Pimenta, 2009), pois “a formação profissional deve cumprir a função de preparar o professor para o exercício intelectual crítico com o objetivo de dar conta de atender as necessidades reais no atual mundo tecnológico e globalizado” (Oliveira, 2018, p. 281). Por meio desse pensamento, nota-se que os licenciandos devem ter condições para desenvolverem conhecimentos e habilidades para enfrentarem os desafios do ensino, construindo sua própria identidade como professores, que pode ser enfatizada pela reflexão da prática e do processo profissional (Pimenta, 1999).

Percebe-se pelo resultado apresentado que o estágio não pode ser o único mecanismo presente nos cursos de licenciatura para realizar a reflexão entre teoria e prática. Os discentes precisam, também, de oportunidades para ingressarem em projetos de formação docente. Assim, essas experiências profissionais contribuirão para a construção da identidade docente,



principalmente, de uma formação prática, teórica pedagógica e científica. Os dois programas discutidos neste estudo servem para construir o ser-professor mais autônomo em suas escolhas em relação à possibilidade educativa no ensino real. Esse processo autônomo se faz respaldado “nas concepções de profissional reflexivo e profissional crítico” (Oliveira, 2016, p. 139).

O propósito da reflexão em curso, das atitudes reflexivas constantes e do desenvolvimento do profissional reflexivo, é alcançar uma compreensão abrangente da prática pedagógica própria, entender os resultados das ações de ensino, avaliar o impacto do processo de aprendizagem, assim como considerar o contexto sociocultural e reconhecer as transformações positivas que a aprendizagem pode gerar em níveis pessoais, psicológicos, cognitivos, culturais e sociais (Oliveira, 2016). O pensamento reflexivo é essencial e requer uma postura ativa, incluindo a capacidade de pausar e reconsiderar quando surgem dúvidas, estar aberto a novas ideias e ser corajoso para explorar novos territórios intelectuais. Essa habilidade deve ser cultivada desde cedo na formação do professor, durante os cursos de licenciatura, para que a reflexão se torne uma parte natural do seu trabalho docente.

O meio de formação universitária deve se referir aos objetivos da atuação docente, enfatizando a dimensão coletiva para permitir a produção, contextualização e análise de experiências dos professores. Para isso, o “curso de formação inicial poderá contribuir não apenas colocando à disposição dos alunos as pesquisas sobre a atividade docente escolar [...] mas procurando desenvolver com eles pesquisas da realidade escolar [...]. Ou seja, trabalhando a pesquisa como princípio formativo na docência” (Pimenta, 1996, p. 82). Essa renovação da ideia de formação do professor pode ser alcançada através do conhecimento do trabalho docente, como proposto por Tardif (2013). Isso geralmente ocorre por meio da prática e da reflexão de suas experiências pessoal e profissional, buscando proporcionar aos educandos descobertas por meio de suas próprias concepções.

Diante do exposto, é fulcral reiterar a visão de Pimenta (1996), a qual cita em seu artigo “*Formação de Professores: Saberes da Docência e Identidade do Professor*” o quão necessária é essa reflexão sobre a prática do ensino, haja vista que a educação é um campo em constante mudança, com novas descobertas e evoluções nas práticas pedagógicas. Portanto, é importante que os futuros professores se engajem em um processo contínuo de aprendizagem e aperfeiçoamento ao longo de suas carreiras para se manterem atualizados e eficazes em sua prática, sendo de grande valia para eles e para as futuras gerações que serão ministradas.



## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, foi possível refletir sobre o impacto do Estágio Comum Supervisionado e do Programa de Residência Pedagógica na relevância da formação docente, preparando os licenciandos do curso de Letras-Língua Portuguesa para os desafios contemporâneos. Por meio desses programas, os licenciandos têm a oportunidade de vivenciar a prática pedagógica de forma supervisionada, o que contribui significativamente para a sua preparação para os atuais desafios da educação. Assim, os licenciandos têm a chance de aplicar os conhecimentos científicos da Universidade enquanto enfrentam situações reais da prática docente. Dessa forma, tanto o Estágio Comum Supervisionado quanto o Programa de Residência Pedagógica contribuem para a formação de professores mais qualificados e conscientes de seu papel na construção de uma educação de qualidade.

É inegável que a formação inicial e continuada dos educadores desempenha um papel fundamental para o desenvolvimento acadêmico e social dos discentes. Desse modo, nota-se a necessidade de uma formação sólida que não se limite apenas aos aspectos teóricos, mas que também incorpore experiências e reflexões da prática pedagógica. É através da interação com o âmbito educacional que os discentes podem aplicar e adquirir conhecimentos referentes às especificidades do ensino, assim como se prepararem para os desafios do mundo. Nesse sentido, os futuros professores precisam ter oportunidades de vivenciar situações reais de ensino, como abordado no Estágio Curricular Obrigatório e no Projeto de Residência Pedagógica.

Essas experiências práticas permitem que os educadores em formação experimentem diferentes abordagens de ensino, lidem com a diversidade de alunos e contextos educacionais, e enfrentem os desafios do dia a dia da sala de aula. Além disso, ao refletir sobre essas experiências, os graduandos podem aprimorar suas práticas, identificar áreas de melhoria e desenvolver uma postura crítica e reflexiva em relação ao seu trabalho. Nesse sentido, a valorização da prática reflexiva como ferramenta para o aprimoramento do ensino deve ser encorajada para analisar criticamente suas ações. Desse modo, uma formação sólida para os educadores deve integrar teoria e prática, proporcionando aos futuros professores as ferramentas necessárias para se tornarem profissionais competentes, comprometidos e preparados para promover o desenvolvimento integral de seus alunos.



## 5 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital capes n. 06/2018 - Programa de Residência Pedagógica**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital capes n. 02/2020. Programa de Residência Pedagógica**. Brasília, 2020.

BRASIL. **Lei Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências**. Disponível em: L11788 (planalto.gov.br); Acesso em: 17 jan. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus Professor, Adeus Professora? Movas exigências educacionais e profissão docente**. 5ªed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, J. C., PIMENTA, S. G. **Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança**. Educação & Sociedade, v. 20, n. 68, p. 239-277, 1999 Tradução. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0101-73301999000300013>. Acesso em: 2 fev. 2024.

MASETTO, M. T. (Org.) **Docência na universidade**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2008.

OLIVEIRA, Célia Zeri de. **Autonomia do exercício docente: reflexões acerca do conhecimento de si como profissional docente**. Unitins: Humanidades e Inovação. Edição Especial GELCO: Transnacionalização, multi e interculturalidade linguística e literária, v. 5, n. 1, p. 280-293. jan./fev. 2018. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/583>. Acesso em: 29 fev. 2024.

OLIVEIRA, Célia Zeri de. **Formação de professores de língua portuguesa - a construção da autonomia docente pelo viés da reflexão sobre o estágio supervisionado**. Barra do Garças – MT: Revista Panorâmica Online, v. 21, p. 130-154 ago./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt>.



br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/668/294.  
Acesso em: 29 fev. 2024.

OLIVEIRA, Célia Zeri de; NEZ, Egeslaine de. **Uma abordagem discursiva sobre a formação e a identidade docente.** Cruz Alta: Revista Dialogos, v. 7, n. 3, p. 83-98, set./dez. 2018. Disponível em: [https://scholar.google.com.br/scholar?start=20&q=celia+zeri+&hl=ptBR&as\\_sdt=0,5#d=gs\\_qabs&t=1709236742780&u=%23p%3D\\_KMLnkBTPBIJ](https://scholar.google.com.br/scholar?start=20&q=celia+zeri+&hl=ptBR&as_sdt=0,5#d=gs_qabs&t=1709236742780&u=%23p%3D_KMLnkBTPBIJ) Acesso em: 29 fev. 2024

PIMENTA, S. G. **Formação De Professores - Saberes Da Docência E Identidade Do Professor.** Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 3, n. 3, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.14572/nuances.v3i3.50>. Acesso em 2 fev. 2024.

PIMENTA, S. G. **O pedagogo na escola pública.** São Paulo: Loyola, 1988.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor.** São Paulo: Revista Fac. Educ, v. 22, n.2, p.72-89. jul./dez. 1996.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez Editora, 2017.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2014.

RANKEL, L. F.; STAHLSCHMIDT, R. M. **Profissão Docente.** Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2013.