



UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
CENTRO DE EDUCAÇÃO HUMANIDADES E SAÚDE
GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

Gerciane Oliveira de Souza

Contribuições da Residência Pedagógica e do Estágio Supervisionado para a formação dos
futuros Pedagogos: desafios e perspectivas

Tocantinópolis/TO
2026

Gerciane Oliveira de Souza

Contribuições da Residência Pedagógica e do Estágio Supervisionado para a formação dos
futuros Pedagogos: desafios e perspectivas

Monografia apresentada à Universidade Federal do
Norte do Tocantins (UFNT), Centro de Educação
Humanidades e Saúde (CEHS) de Tocantinópolis, para
obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Orientador: Andrey Patrick Monteiro de Paula

Tocantinópolis

2026

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Geração de Ficha Catalográfica SGFC-UFNT
Gerado automaticamente mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

O48c Oliveira de Souza , Gerciane .
Contribuições da Residência Pedagógica e do Estágio Supervisionado para a formação dos futuros Pedagogos: desafios e perspectivas / Gerciane Oliveira de Souza . - Centro de Educação, Humanidades e Saúde - CEHS, TO, 2026.
61 f.
Monografia Graduação (Graduação - em Pedagogia) -- Universidade Federal do Norte do Tocantins, 2026.
Orientador: Andrey Patrick Monteiro de Paula .
1. A formação de Pedagogos. 2. Estágio Supervisionado . 3. Residência Pedagógica como política de formação docente. .

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Contribuições da Residência Pedagógica e do Estágio Supervisionado para a formação dos
futuros Pedagogos: desafios e perspectivas

Monografia apresentada à Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Centro de Educação Humanidades e Saúde (CEHS) de Tocantinópolis, curso de Pedagogia. Foi avaliada para a obtenção do título de licenciada em Pedagogia e aprovada em sua forma final pelo(a) orientador (a) e pela banca examinadora.

Data de aprovação: ____/____/____

Banca examinadora:

Prof. ° Dr.° Andrey Patrick Monteiro de Paula (UFNT).

Prof.^a Dr.^a Zian Karla Vasconcelos Barros

Dedico este trabalho à minha família que sempre me apoiou em todos os momentos, em especial aos meus pais, Eulália Dias Oliveira e Gerson Campos de Souza por sempre me incentivarem a seguir nos caminhos dos estudos, mesmo quando a realidade de vida tentava me empurrar para outros caminhos, à minha tia, Raimunda Rodrigues por me proporcionar as condições materiais necessárias para permanecer e concluir o curso e ao meu eu do passado que mesmo desacreditada do seu potencial, optou por enfrentar esse desafio.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pela vida e por me acompanhar em cada passo da minha trajetória.

À todo o coletivo da Universidade Federal do Norte do Tocantins, aos terceirizados pelas conversas de corredor que muitas vezes são um ponto de leveza no dia a dia do curso das disciplinas, à administração pela abertura em resolver todo e qualquer pendência que se apresentou nesse percurso, ao corpo docente pelas trocas de experiências e ensinamentos acerca da profissão, em especial ao meu orientador, Andrey Patrick Monteiro de Paula pela paciência, amizade e incentivo no decorrer da escrita deste trabalho, pelos ensinamentos e trocas de experiências nos projetos como RP, pela parceria na monitoria de disciplina na qual pude participar sob sua orientação e por ter sido, na maior parte dessas experiências, alguém que viu e acreditou no meu potencial acadêmico.

À minha família por acreditar no meu potencial e me incentivar a seguir nesse caminho, em especial à minha mãe Eulália Dias Oliveira por não medir esforços para me proporcionar essa experiência, ao meu pai Gerson Campos de Souza por nunca me deixar me sentir sozinha nesse processo, mesmo estando a quilômetros de distância e à minha tia Raimunda Rodrigues por me receber em seu lar durante todos esses anos e me incentivar a concluir o curso.

Aos meus amigos e colegas de curso, pelas conversas, pelas risadas e por tornar a experiência da graduação mais leve, e a todos que direta ou indiretamente contribuíram para minha formação não só profissional, mas humana.

A todos, meus sinceros e calorosos agradecimentos!

RESUMO

A formação inicial de professores se constitui em um processo complexo e que exige a articulação teoria e prática. O estágio supervisionado, nesse sentido, se mostra um dos principais componentes curriculares responsáveis por essa integração, porém, embora seja uma etapa essencial na formação, apresenta alguns desafios que impactam a experiência dos licenciandos. Nesse contexto, o Programa Residência Pedagógica (PRP), como política de formação docente, surge visando potencializar a inserção do licenciando no cotidiano escolar, por meio de práticas sistematizadas e orientadas da prática docente. Diante disso, o objetivo geral desta pesquisa é investigar como o Residência Pedagógica complementa e aprimora o estágio obrigatório para formação de futuros professores, a partir das experiências dos licenciandos. Para tal, o percurso metodológico adotou uma pesquisa de abordagem qualitativa, tendo como colaboradores da pesquisa quatro licenciandos participantes da experiência de RP e estágio supervisionado, os critérios utilizados foram: quem participou do estágio antes de participar do RP e quem utilizou o RP como carga horária de Estágio. Podemos constatar, a partir dos relatos dos entrevistados que ambas as experiências formativas foram importantes na formação dos licenciandos, porém, o Residência Pedagógica possibilitou uma inserção mais significativa no campo de atuação, a articulação teoria e prática, a pesquisa e a capacidade reflexiva, se tornando complementar ao estágio e corroborando para a resignificação de sua importância na formação. Os resultados evidenciam ainda que o RP pode ampliar qualitativamente as experiências de estágio supervisionado, por meio da dinâmica do “Lesson Study”, podemos evidenciar que as práticas formativas se tornaram mais significativas e que práticas de estágio onde tenham a reflexão sobre a prática como parte importante do processo formativo, se torna essencial para o desenvolvimento profissional.

Palavras - Chave: Contribuição. Formação docente. Pedagogia. Estágio supervisionado. Residência Pedagógica.

ABSTRACT

Initial teacher training is a complex process that requires the articulation of theory and practice. Supervised internships, in this sense, are one of the main curricular components responsible for this integration; however, although it is an essential stage in training, it presents some challenges that impact the experience of undergraduate students. In this context, the Pedagogical Residency Program (PRP), as a teacher training policy, emerges aiming to enhance the insertion of undergraduate students into the daily school routine through systematized and guided teaching practice. Therefore, the general objective of this research is to investigate how the Pedagogical Residency Program complements and improves the mandatory internship for the training of future teachers, based on the experiences of undergraduate students. To this end, the methodological approach adopted a qualitative research approach, with four undergraduate students participating in the PRP and supervised internship experiences as collaborators. The criteria used were: who participated in the internship before participating in the PRP and who used the PRP as internship hours. Based on the interviewees' accounts, we can see that both formative experiences were important in the training of undergraduate students; however, the Pedagogical Residency allowed for a more significant insertion into the field of work, the articulation of theory and practice, research, and reflective capacity, becoming complementary to the internship and corroborating the re-signification of its importance in training. The results also show that the Pedagogical Residency can qualitatively expand supervised internship experiences. Through the dynamics of "Lesson Study," we can demonstrate that formative practices became more meaningful and that internship practices where reflection on practice is an important part of the formative process become essential for professional development.

Keywords: Contribution. Teacher training. Pedagogy. Supervised internship. Pedagogical Residency.

LISTA DE SIGLAS

MEC	Ministério da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PRP	Programa Residência Pedagógica
UFNT	Universidade Federal do Norte do Tocantins
CNE	Conselho Nacional da Educação
HEM	Habilitação Específica do Magistério
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
BNC	Base Nacional Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEHS	Centro de Educação Humanidades e Saúde
IES	Instituição de Ensino Superior
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
UFT	Universidade Federal do Tocantins
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCT	Documento Curricular do Tocantins
LS	Lesson Study
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
RP	Residência Pedagógica

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O CURSO DE PEDAGOGIA E SEUS REFLEXOS NA UFNT DE TOCANTINÓPOLIS.....	15
2. 1 Alguns apontamentos do percurso histórico da formação de professores no Brasil: trajetórias do curso de pedagogia.	18
2. 2 Estágios Supervisionado na Licenciatura em Pedagogia e seus reflexos na UFNT de Tocantinópolis.....	23
2. 3 O Programa Residência Pedagógica como política de formação docente e seus reflexos no curso de pedagogia da UFNT - CEHS.....	30
3. PERCURSO METODOLÓGICO	37
3. 1 Caracterização da pesquisa.....	37
3. 2 Definição dos participantes da entrevista.....	39
3. 3 Sobre os entrevistados.....	41
3. 4 Técnica de análise de dados.....	42
4. ANÁLISE DOS DADOS.....	44
4. 1 Desafios enfrentados no Estágio obrigatório e na Residência Pedagógica no curso de Pedagogia da UFNT de Tocantinópolis.....	44
4. 2 Aspectos positivos percebidos nas duas experiências formativas.....	48
4. 3 Contribuições da Residência Pedagógica para a formação da identidade docente.....	50
4. 4 A Residência Pedagógica como experiência formativa complementar ao estágio obrigatório e suas repercussões na percepção do estágio.....	52
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	56
7. APÊNDICES.....	59

1. INTRODUÇÃO

A educação, desde os primórdios da humanidade, é concebida como um dos pilares da sociedade, por corroborar com a formação de cidadãos críticos. Diante disso, algo que ganha destaque nessa área, é a formação de professores, tendo em vista que tal formação possui impacto direto na qualidade educacional oferecida à população. Discutir sobre a formação de professores é, inclusive, refletir sobre currículos, considerando as dimensões teóricas e práticas da profissão. Neste ínterim, algo de grande relevância e que potencializa a formação inicial dos futuros professores, são os programas desenvolvidos pelas políticas nacionais de formação de professores do Ministério da Educação (MEC). Estas, buscam potencializar esse processo formativo, proporcionando aos licenciandos, por meio de programas como Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e Programa Residência Pedagógica (PRP), um contato mais direto com sua área de atuação.

Em se tratando da prática da sala de aula na formação de professores, para além dos Estágios Curriculares dos cursos, estes programas possuem um papel fundamental, uma vez que proporcionam uma experiência mais contextualizada da atuação na sala de aula. Tais programas se tornam importantes pois possibilitam uma formação mais sólida, promovendo o desenvolvimento profissional, a ampliação do repertório, o fortalecimento da relação Universidade-Escola, o aprimoramento da formação inicial (para os estudantes) e da formação continuada (para os professores da escola), entre outros, algo que exerce influência direta na qualidade formativa e consequentemente na qualidade do ensino oferecido nas redes básicas de ensino.

Quando falamos de Educação Básica, um dos profissionais de grande relevância nesta área é o pedagogo. O profissional da área da pedagogia possui um leque de possibilidades de atuação, duas delas é a atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Considerando a complexidade da atuação nessa área específica, de alfabetização, programas como estes se apresentam como um potencializador de práticas significativas. Para além da aproximação com o campo de atuação, proporciona ao licenciando a experiência de estar diante das inseguranças suscitadas no decorrer do curso, podendo superá-las.

Na área da Pedagogia, tais programas formativos possibilitam discussões mais aprofundadas sobre: a relação entre teoria e prática, a didática, o planejamento e execução de aulas, sempre considerando os documentos curriculares e o público-alvo. Essas discussões promovem o preparo profissional e o desenvolvimento de habilidades essenciais para a

atuação na área. Os programas proporcionam também a aplicação de dinâmicas formativas diversas com foco em discussões e reflexões acerca dos aspectos teóricos e práticos da profissão, se alinhando ao que definem os documentos normativos para a formação.

No entanto, apesar da potencialidade formativa oferecida, nem todos os licenciandos têm a oportunidade de vivenciar tal experiência, logo, este momento fica restrito a uma pequena parcela. Neste sentido, torna-se necessário refletir sobre as práticas desenvolvidas no núcleo dos programas, suas potencialidades e as possíveis possibilidades de aliá-las às atividades formativas de estágio do curso, de maneira que este seja bem aproveitado e desenvolvido pelos licenciandos.

A experiência de estágio na formação docente se apresenta como uma oportunidade de aproximação com a realidade do campo de atuação profissional, mas, para além disso, possibilita reflexões pertinentes acerca do fazer e ser professor. Nesse período, podemos testar nossos conhecimentos teóricos/práticos, refletindo sobre nossa formação e preparo para a profissão. Como sendo um período relativamente corrido em nossa formação, podemos apresentar certos receios e inseguranças ao adentrar no ambiente escolar, tendo em vista que não existe uma receita pronta para “ser um bom professor”, cada um ao seu modo, se insere nesse ambiente e reflete na prática aquilo que estudou de teoria nas disciplinas do curso.

Segundo Pimenta (2015, p. 11), “[...] a experiência pode ser a possibilidade de pensar e construir um sentido para ser professor, pesquisador, educador, trabalhador do ensino a serviço do conhecimento”. Em minha experiência, a vivência do Estágio Supervisionado na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental se mostrou um momento de reflexão e autoanálise, pude estar diante de embates pessoais quanto aos meus conhecimentos e as práticas derivadas deles, alguns dos questionamentos que me suscitaram nesse período se voltaram tanto para questões da didática, planejamento de aula em consonância com os documentos curriculares, quanto para a minha própria execução e postura profissional diante da turma, alguns desses sendo: Como articular teoria e prática na sala de aula? Quais metodologias utilizar para garantir o aprendizado dos alunos? Como lidar com turmas de níveis diversos de aprendizagem? Como elaborar objetivos de aprendizagem? Como integrar a interdisciplinaridade no planejamento? Como adequar a linguagem ao nível da turma? Como lidar com imprevistos na realização da aula? Como avaliar se os objetivos da aula foram atingidos?.

Partindo de tais questionamentos, a possibilidade de participação no Programa Residência Pedagógica, posterior à disciplina de Estágio Supervisionado, em meu caso em específico, surgiu como uma oportunidade de aprimoramento formativo, de me colocar diante

dessas questões, buscando entendê-las e superá-las. Como tal, a experiência de participar do programa me possibilitou uma vivência mais integral da atuação na sala de aula, no quesito planejamento, prática, pesquisa e reflexão crítica, superando as inseguranças apresentadas na experiência de estágio. Diante dessa evolução pessoal advinda da vivência nas duas experiências, surgiu o interesse em investigar a seguinte problemática: Quais as contribuições do Residência Pedagógica para a formação de Pedagogos e às práticas curriculares de estágio supervisionado do curso de Pedagogia da UFNT de Tocantinópolis?

Em vista do referido problema temos como objetivo geral da pesquisa investigar como a Residência Pedagógica complementa e aprimora o estágio obrigatório para a formação de futuros professores. Como objetivos específicos buscamos: Comparar a estrutura curricular do estágio obrigatório e do residência Pedagógica; Analisar os desafios enfrentados pelos alunos participantes das duas modalidades formativas (estágio e RP) na UFNT e Identificar as principais contribuições do Residência Pedagógica para as práticas de estágio curricular do curso de Pedagogia.

A presente pesquisa possui abordagem qualitativa, realizada por meio de entrevistas, aliada a estudos documentais. Estes métodos foram selecionados para garantir a obtenção de dados relevantes, permitindo uma análise aprofundada do tema em questão. A temática do estudo se torna relevante para que possamos analisar as potencialidades do programa RP na formação dos futuros pedagogos e quais as suas possíveis contribuições às práticas de estágio supervisionado, entendendo este como um período de grande relevância para a formação desses profissionais.

Na formação de pedagogos, o estágio se torna um período essencial para a ambientação com a área de atuação, no entanto, este período também pode suscitar certas inseguranças no licenciando. Diante disso, experiências em programas como o RP, podem se tornar positivas na superação de tais inseguranças e na vivência prática da profissão. Algo que fica evidente neste ponto são os desafios enfrentados pelos profissionais em formação, no quesito prático da profissão, estando diante deles no período de estágio, logo, se torna interessante refletir sobre as práticas de estágio que possam superar tais dificuldades enfrentadas nesse período, contribuindo para uma formação mais crítica e reflexiva do profissional.

A análise em questão, possui impacto direto na formação dos futuros pedagogos, pode contribuir para um estudo do currículo de estágio e suas etapas, podendo proporcionar a reelaboração desse currículo, visando uma experiência formativa mais significativa aos licenciandos, considerando o desenvolvimento das habilidades necessárias à atuação na área.

Entendendo a relevância da formação crítica e reflexiva do profissional, a pesquisa tem por base os estudos de Gonçalves e Pimenta (1990), Tardif (2002), Saviani (2009), Gatti (2010), Libâneo (2015), Nóvoa (2019), Pimenta e Lima (2017).

Para o alcance dos objetivos propostos, para além da introdução, este trabalho está estruturado em três capítulos principais: Capítulo I- voltado para à discussão teórica contemplando a temática da formação de professores no Brasil com foco no curso de Pedagogia, o estágio supervisionado no curso de pedagogia com a apresentação da dinâmica formativa na UFNT e o Residência Pedagógica como política de formação docente com a apresentação da dinâmica desenvolvida no curso de pedagogia da instituição; Capítulo II- direcionado à apresentação do percurso metodológico da pesquisa, contendo a caracterização da pesquisa, a definição dos participantes da entrevista, a apresentação de informações sobre os entrevistados e a técnica de análise de dados utilizada na pesquisa; e por fim o Capítulo III- direcionado à análise dos dados coletados por meio das entrevistas, contemplando também as considerações finais do trabalho.

2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, O CURSO DE PEDAGOGIA E SEUS REFLEXOS NA UFNT DE TOCANTINÓPOLIS

A formação de professores no Brasil se mostra como um campo fértil de debate e reflexões, considerando sua trajetória, objetivos, reformas e políticas educacionais implementadas para sua organização no decorrer dos anos. A discussão sobre a formação de professores é tão antiga quanto a própria história organizacional do país, sendo um dos pilares essenciais que exerceu influência direta no seu desenvolvimento social, econômico e político.

Diante da complexidade e da amplitude que envolve a temática da formação de professores, no decorrer dos anos, muitos foram os estudos que se realizaram na área, visando analisar e identificar problemáticas apresentadas no cerne dessa formação e propor novas formas de amenizá-las. Desde a Lei das Escolas de primeiras letras, no século XIX, até tempos mais recentes, a formação de professores no Brasil teve forte influência do pensamento positivista. Logo, nas raízes da formação desses profissionais, houve a prevalência da racionalidade técnica, limitando-a à mera execução de tarefas.

Em contrapartida a essa concepção de formação, visando a formação de profissionais capazes de atuar nos diversos contextos, refletindo e interferindo sobre eles, segundo Libâneo (2015), nas últimas décadas ganharam destaque no Brasil e em outros países, estudos e investigações que, culminaram na difusão, no meio educacional, de várias concepções de formação. Entre elas, destacam-se as concepções de professor investigador, professor reflexivo e professor intelectual crítico, influenciando políticas e programas de formação em todo o mundo.

Segundo Pimenta e Ghedin (2008), analisando a historicidade do conceito de professor-reflexivo/professor-pesquisador no Brasil, baseados nas propostas de D. Schön, precursor do conceito, este foi um movimento de valorização da formação e da profissionalização de professores, possibilitando uma nova forma de conceber a formação desses profissionais.

Desta forma, percebe-se a busca da consolidação de uma formação comprometida com desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica dos profissionais, que além do aparato de técnicas, também tenham a capacidade de atuar e refletir sobre suas práticas e seus contextos de atuação buscando sempre aprimorá-las. No entanto, apesar da tentativa de superação de práticas tradicionalistas de formação de professores, ainda persistem alguns problemas antigos na formação desses profissionais. Sobre isso, Libâneo (2015) apresenta que no contexto atual as pesquisas na área da formação de professores se voltam para a questão das dificuldades dos

professores em incorporar e articular em seu exercício profissional dois requisitos dessa profissão: o domínio dos conteúdos da disciplina e o domínio de saberes e habilidades para ensinar esses conteúdos.

Podemos encontrar nos estudos de Saviani (2009, 2011), a ideia de que esse problema se desenrolou desde o século XIX. Nesse período, surgiram dois modelos de formação contrapostos que ficaram em prevalência no Brasil, estes sendo: “o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos” e o “modelo pedagógico-didático”. Segundo o autor, o primeiro modelo se esgota nos conhecimentos de cultura geral e no domínio dos conteúdos das disciplinas que o professor irá lecionar. Ele se aplica, sobretudo, à formação dos professores de segundo grau, que durante muito tempo foi realizada em nível superior nas universidades e Institutos de Educação. O segundo modelo, contrapondo o primeiro, define que a formação do professor só se dá com efetivo preparo pedagógico-didático, prevalecendo este modelo na formação dos professores primários realizada até pouco tempo em (nível médio) nas escolas normais.

Indo de encontro ao que definiu Saviani (2009), Libâneo (2015) afirma que

Na primeira, em que se forma o professor polivalente para a etapa inicial da Educação Básica, é frequente a predominância do aspecto *metodológico* das disciplinas sobre os conteúdos. Nesse caso, o sentido *pedagógico* se limita a um conhecimento teórico genérico e o conhecimento disciplinar se restringe à metodologia do ensino das disciplinas [...] Nas demais licenciaturas, em que se forma o professor especialista em conteúdos de certa área científica, há visível ênfase nesses conteúdos e pouca atenção à formação pedagógica, quase sempre separada da formação disciplinar (Libâneo, 2025, p. 630).

Atualmente, buscando superar a tendência da separação conteúdo e forma na formação docente, a fim de visar a formação de profissionais capazes de lidar com os desafios da profissão, atuando e realizando mudanças sobre ela, “não se trata de convocar apenas as questões práticas ou a preparação profissional, no sentido técnico ou aplicado, mas de compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas, etc.)” (Nóvoa, 2019, p. 6).

Tendo em vista as novas exigências sociais impostas à educação e, consequentemente, à formação de professores, entendemos a complexidade que envolve a formação desses profissionais e o impacto social de suas atuações. Apresenta-se aqui o desafio, sobretudo dos cursos de licenciatura, em organizar currículos que proporcionem aos profissionais em formação uma vivência mais contextualizada da sua área de formação, em que haja a articulação entre teoria e prática, possibilitando seu desenvolvimento crítico e reflexivo, para que estes entendam seu papel social e a importância dele.

Neste ponto, defendemos a importância de uma formação em que haja a indissociabilidade entre teoria e prática, que ambas sejam base para o processo formativo

visando o pleno desenvolvimento do profissional docente. Tal qual defende Paulo Freire (1996), uma formação em que a prática seja fonte para a reflexão crítica e a teoria seja orientadora dessa prática.

É nesse contexto que se insere a análise das práticas formativas do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Norte do Tocantins, campus de Tocantinópolis, para tal utilizaremos como base os documentos regulatórios a nível nacional contemplando a resolução CNE/CP nº 02 de 01 de junho de 2015 (BRASIL, 2015) que dispõe sobre a organização curso e o Edital 24/2022 de Residência Pedagógica, bem como documentos a nível institucional, como: Projeto Pedagógico de Curso e o Manual de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação, Humanidades e Saúde de Tocantinópolis.

Conforme a Resolução nº 05, de 22 de setembro de 2023, que atualiza o Projeto Pedagógico do Curso, o currículo do curso de Pedagogia da UFNT estrutura-se com base na Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006, organizando-se em três núcleos: Núcleo de Estudos Básicos, Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e Núcleo de Estudos Integradores. O curso possui duração de nove semestres (9) com componentes curriculares de 60 h/aula (4 créditos), 75h/aula (5 créditos), 90h/aula (6 créditos), 120h/aula (8 créditos), totalizando 3.435 horas/aula para a formação.

A organização da carga horária contempla ainda 420 horas de Prática como Componente Curricular, distribuídas ao longo do processo formativo, e 405 horas destinadas ao Estágio Curricular Supervisionado, realizado em diferentes contextos de atuação profissional, como Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, espaços não escolares e gestão educacional.

Além disso, o curso prevê 2.200 horas destinadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos de formação geral e de aprofundamento, bem como 210 horas de atividades complementares vinculadas ao Núcleo de Estudos Integradores, envolvendo ações de iniciação científica, iniciação à docência, extensão universitária, monitoria, entre outras experiências formativas.

Essa organização curricular evidencia a tentativa de promover uma formação docente que articule conhecimentos teóricos, experiências práticas e reflexão crítica, em consonância com as concepções contemporâneas de formação de professores e com as demandas sociais e educacionais atuais.

Diante do exposto, visando contextualizar como se deram as mudanças nos cursos de licenciatura que culminaram nas atuais questões, realizaremos na seção seguinte, uma breve

apresentação dos principais momentos pelos quais passou a formação de professores no Brasil, dando foco a formação em licenciatura em Pedagogia, pontuando como se deu a relação teoria e prática na formação desses profissionais. Para tal, utilizaremos como base os estudos de Saviani (2005, 2009), Brzezinski (2004), Libâneo (2006) e Gatti (2009).

2.1 Alguns apontamentos do percurso histórico da formação de professores no Brasil: trajetórias do curso de pedagogia

A formação de professores no Brasil teve seu início no século XIX, visando a “instrução” popular. Como primeira lei que orienta essa formação, tivemos a lei das escolas de primeira letras, definindo que a formação dos profissionais deveria se dar pelo método mútuo de ensino sob as próprias custas. Como a educação da população neste contexto era concebida apenas como meio de “instrução”, a formação de professores nesse período foi marcada pelo domínio dos conteúdos a serem ensinados, não havendo nenhuma preparação específica sobre a prática pedagógica.

Tendo críticas ao modelo, com a promulgação do ato adicional de 1834 definindo a obrigatoriedade das províncias na oferta dessa formação, houve o surgimento das chamadas Escolas normais. Segundo Saviani (2009), as Escolas normais se voltaram para a formação dos professores primários e preconizava uma formação específica que deveria ser guiada pela base pedagógica-didática, porém, o que prevaleceu foi uma formação voltada para o domínio dos conteúdos específicos, seguindo o modelo e o currículo de formação das Escolas de primeira letras.

Sofrendo críticas sobre a qualidade da formação oferecida e o currículo formativo, estas passaram por algumas mudanças, marcando assim o seu período de expansão entre os anos 1890 e 1932. As mudanças se voltaram basicamente para a questão do “enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e o foco nos exercícios práticos de ensino, com a criação da escola modelo anexa à Escola Normal” (Saviani, 2009, p. 145). Nota-se, nesse contexto, uma tentativa tímida de aplicação da questão pedagógica na formação, essa se daria por meio dos exercícios práticos nas escolas-modelo.

Estando a sociedade passando por mudanças sociais e econômicas devido ao advento da industrialização e da urbanização, surgiu a necessidade de se pensar uma educação que contribuísse para o desenvolvimento esperado. Este pensamento incidiu também sobre a formação de professores.

Visando a superação do modelo normalista de formação. Nos anos 30, houve um fervoroso movimento dos intelectuais da educação, mais conhecido como “Movimento dos Pioneiros da Educação Nova” ou movimento escolanovista, que visando a construção de bases para a educação nacional incidiu também sobre a formação de professores, definindo a relevância dessa formação em nível superior, tendo em vista que até então, era somente realizada em nível (secundário) médio. Este período foi marcado pelo surgimento dos institutos de educação que passaram a conceber a educação não somente como objeto de ensino, mas também como objeto de pesquisa.

O movimento escolanovista brasileiro, fortemente influenciado pela corrente de pensamento pragmatista, seguiu as concepções de John Dewey (1859-1952) filósofo e pedagogo norte-americano, que defendia a ideia da educação como o único meio efetivo para a construção de uma sociedade democrática.

Se a educação passa a ser considerada um ponto importante no desenvolvimento social, logo, a formação dos professores também se coloca como um ponto chave para esse desenvolvimento. Como resultado, inaugurou-se um novo período na formação docente, marcado pela implantação dos cursos de Pedagogia e de licenciatura em nível superior, em 1939. Saviani (2005) destaca que a formação seguiu a estrutura da Faculdade Nacional de Filosofia que era organizada em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia às quais se acrescentou uma seção especial chamada Didática, prevendo-se duas modalidades de curso: o bacharelado, tendo duração de três anos, e a licenciatura com duração de quatro anos. Neste modelo, o curso de Pedagogia foi definido como um curso de bacharelado e o diploma de licenciado só seria obtido por meio do curso de didática, com duração de um ano, acrescentado ao bacharelado com duração de três anos, dando origem ao famoso esquema “3+1”.

As questões pedagógicas no Brasil foram mencionadas desde as Escolas Normais, porém, nunca haviam encontrado espaço na formação docente, a importância dessa formação se coloca pela primeira vez nesse contexto em que surge a formação específica em Pedagogia, embora apresentando algumas problemáticas.

Sobre essa formação, Brzezinski (2004), ao analisar a história do curso de pedagogia no Brasil, tece críticas a divisão dessa formação, pois, segundo a autora, a complementação em estudos de didática representou uma tautologia da “didática da pedagogia”, possibilitando a dissociação do conteúdo da pedagogia do conteúdo da didática em cursos distintos, o que contribuiu para a ruptura entre conteúdo dos conhecimentos específicos e o método de ensinar esse conteúdo. Se firma aqui, a raiz da problemática da formação, onde há a tendência

de dissociar partes que se compõe e que são importantes no exercício da profissão (conteúdo/didática).

A formação no esquema 3+1, permaneceu até os anos 1971, quando surge a Habilitação Específica de Magistério (HEM) que visando o preparo profissional aligeirado, trouxe modificação aos ensinos primário e secundário que passaram a ser denominados, respectivamente, de primeiro e segundo grau. Segundo Saviani (2009) a habilitação em magistério foi dividida em duas modalidades básicas: “uma com duração de três anos com habilitação para atuar até a 4ª série e a outra com duração de quatro anos com habilitação para magistério até a 6ª série do primeiro grau” (Saviani, 2009, p. 147).

Além das mudanças citadas, a habilitação do magistério também trouxe mudanças expressivas ao curso de pedagogia que “além da formação de professores para Habilitação Específica de Magistério (HEM), conferiu-se a atribuição de formar os especialistas em Educação [...] os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino” (Saviani, 2009, p. 147). Sobre isso, segundo Silva (2003 *apud* Saviani, 2009, p. 148), a partir dos anos 1980 houve um crescente movimento que buscou reformular os cursos de pedagogia e licenciatura, adotando a partir daí o princípio da “docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação”, contribuindo para que ao curso de Pedagogia fosse atribuído em diversas instituições a formação de professores para a atuação tanto na educação infantil quanto para o ensino fundamental (séries iniciais do chamado primeiro grau).

Nessa conjuntura, como resultado do movimento dos educadores em prol da reformulação do curso de Pedagogia e da Licenciatura, houve a criação de comitês, que mudando de nomenclatura no decorrer dos anos resultou na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), em atividade até hoje.

Sobre o movimento dos educadores, temos que este, segundo Saviani (2020, p. 65),

foi importante para manter vivo o debate; articular e socializar as experiências que se realizaram em diferentes instituições; manter a vigilância sobre as medidas de política educacional; explicitar as aspirações, reivindicações e perplexidades que os assaltavam; e buscar algum grau de consenso sobre certos pontos que pudessem sinalizar na direção da solução do problema (Saviani, 2020, p. 65).

Esse movimento de busca de organização formativa ganhou força com a publicação da Constituição Federal de 1988, que trazendo em seu escopo um capítulo específico sobre educação, proporcionou debates importantes no que se refere a construção de uma Base Comum Nacional, ao qual segundo Saviani (2020), serviria de princípio inspirador e orientador da organização dos cursos de formação de educadores em todo o país, sendo esta

resultado de análises de debates de experiências, devendo basear-se na formação de profissionais conscientes e críticos, capazes de intervirem na educação visando a transformação da sociedade brasileira.

Estes ideais foram incorporados mais tarde na Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira Nacional (LDB), em vigência até hoje. Sobre isso, Gatti (2010, p. 1357) destaca que “com a publicação da Lei n. 9.294/96 (LDB), alterações são propostas tanto para as instituições formadoras como para os cursos de formação de professores, tendo sido definido período de transição para efetivação de sua implantação”.

As alterações propostas no documento se direcionaram à formação dos professores de educação básica, definindo que esses profissionais devem ter suas formações em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena, com exceção dos professores da educação infantil, pois o documento ainda permite a formação em nível médio, na modalidade normal.

Como resultado dessa definição, no ano de 2002, foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, sendo estas estabelecidas por meio de resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (DCNs), instituindo Base Nacional Comum para a formação desses profissionais (BNC-Formação). Com relação ao curso de graduação em Pedagogia, sendo resultado de muitos debates, somente no ano de 2006 foi aprovada a Resolução que firmou as Diretrizes Curriculares Nacionais para este curso.

Segundo Pinto (2011 *Apud* Pimenta 2017, p. 18), tal resolução sacramentou a centralidade na formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental e para educação infantil. No entanto, apesar dessa centralidade, o documento trouxe a ampliação dessa formação em seu artigo 4º definindo

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (Resolução CNE/CP nº 1/2006).

De acordo com o artigo 4º supracitado, evidencia-se a abrangência desse curso bem como a ampla possibilidade de atuação do profissional formado na área, podendo este atuar na docência, na gestão educacional ou ainda em espaços não escolares.

Libâneo (2006), fazendo uma análise crítica da Resolução do CNE para o curso de Pedagogia, afirma que há no documento “antigas imprecisões conceituais com relação ao campo pedagógico que não contribuem para a superação de problemas acumulados na legislação sobre o assunto e, por isso, pouco avança na promoção da melhoria qualitativa das escolas de educação básica do país” (Libâneo, 2006, p. 843).

As imprecisões, segundo o autor, vão de encontro à falta de clareza quanto às definições operacionais da atividade do pedagogo, e da pedagogia, na qual há a desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional, sustentando-se numa concepção simplista e reducionista da pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, o que pode vir a afetar a qualidade da formação de professores de educação infantil e anos iniciais.

Tendo em vista as imprecisões apontadas pelo autor, apresentou-se o desafio para as instituições formadoras em organizar um currículo formativo que contemple todas as exigências presentes no documento, uma tarefa árdua devido às contradições e falta de clareza que nele se apresentam.

Podemos encontrar nos estudos de Gatti (2009), algumas das problemáticas que se apresentaram quanto a organização dessa formação nas instituições. Segundo a autora, fazendo uma análise de 71 projetos pedagógicos de cursos de licenciatura em Pedagogia, foi possível encontrar uma multiplicidade de disciplinas, totalizando (3.513), porém, essas disciplinas pouco contribuem para a efetivação da articulação teoria e prática na formação desses profissionais. Analisando 1.498 ementas de disciplinas, Gatti (2009) nos revela que, não há um padrão comum para a sua elaboração e que em três quartos delas figura apenas o arrolamento de temas, ou seja, não há fundamentos ligados à prática docente, prevalecendo a dissociação entre a formação desses profissionais e as realidades escolares.

Adentrando na questão das disciplinas de estágios como um ponto chave da relação universidade/escola, formando/área de atuação, teoria/prática, Gatti (2009) pontua que os projetos pedagógicos e as ementas dos cursos pouco fornecem informações sobre como eles são realizados, supervisionados e acompanhados e que a maior parte dos estágios se destina a atividades de observação, não se constituindo em práticas efetivas dos estudantes de Pedagogia nas escolas.

Buscando superar tais fragilidades apresentadas, visando a melhoria da qualidade da educação básica, como um movimento de melhoria da formação de professores, houve a publicação de outras resoluções, decretos e pareceres que incidiram sobre a formação inicial e continuada desses profissionais, do qual se torna importante mencionar o decreto 6.755/2009 que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, definindo a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada.

Por meio desses programas, visa-se o desenvolvimento de práticas que possibilitem experiências formativas mais contextualizadas onde haja a aproximação do profissional em formação com o seu campo de atuação e os desafios que os compõem.

Diante da síntese do percurso histórico apresentado, podemos identificar que muitas foram as questões que incidiram sobre a formação de pedagogos no Brasil. É perceptível a abrangência da Pedagogia como área de estudo da educação, porém, percebe-se no contexto brasileiro dificuldade em firmar um conceito que contemple o objeto próprio da ciência pedagógica, que segundo Libâneo (2006) seria o estudo e a reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo e as práticas educativas em todas as suas dimensões. Indo de contramão a essa concepção, há a tendência de limitá-la apenas ao campo da docência, como acontece nas DCNs para o curso, afetando diretamente a qualidade da formação oferecida a esses profissionais.

Partindo do histórico apresentado, entendendo a relevância da articulação teoria e prática na formação docente, iremos na seção seguinte realizar uma discussão sobre o Estágio Supervisionado na Licenciatura em Pedagogia, apresentando suas potencialidades e fragilidades formativas compreendendo o desenvolvimento crítico e reflexivo do pedagogo, para tal baseamo-nos nos estudos de Gonçalves e Pimenta (1990), Tardif (2002), Pimenta e Lima (2017) e outros. Nesta mesma seção, como meio de contextualizar a experiência objeto da pesquisa, realizaremos a apresentação da organização da dinâmica formativa do Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia na UFNT/ CEHS de Tocantinópolis.

2.2 Estágios Supervisionado na Licenciatura em Pedagogia e seus reflexos na UFNT de Tocantinópolis

O Estágio Supervisionado na formação de pedagogos é essencial para a aproximação do profissional em formação com sua área de atuação. Segundo Gonçalves e Pimenta (1990), o estágio tem por finalidade propiciar ao aluno uma aproximação com a realidade na qual atuará, devendo este caminhar para a reflexão a partir da realidade. Para além desse aspecto,

encontramos nos estudos de Pimenta e Lima (2017) que o Estágio se constitui em uma atividade teórica de conhecimento da práxis de ensinar possibilitando aos estudantes da licenciatura, em sua futura práxis docente a transformação da realidade dos seus contextos de atuação.

Percebe-se que o Estágio Supervisionado na formação docente vai muito além do aspecto “prático” da profissão, este deve ser compreendido também como atividade teórica que possibilita o conhecimento crítico da realidade, refletindo assim na transformação dessa realidade por meio da práxis docente.

Tendo em vista os aspectos mencionados, entende-se que o Estágio Supervisionado na formação de professores se torna parte indispensável podendo refletir diretamente na atuação futura dos profissionais. Devida sua importância, o Estágio Supervisionado na formação docente, possui três dimensões importantes, estas sendo: dimensões legais, sendo estas regidas pelas leis que o regulamentam; dimensões formais, refletidas nos documentos que asseguram sua realização, tais como: o termo de compromisso e plano de atividades; e dimensões pedagógicas que devem integrar o Projeto de curso visando práticas contextualizadas para o desenvolvimento das competências profissionais e cidadãos do estudante.

Diante das dimensões apresentadas, na área da formação de professores, os fundamentos legais do estágio, encontram suporte na Lei do estágio (Lei nº 11.788/2008) que regulamenta as práticas de estágio, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) que reforça alguns dos princípios presentes na lei do estágio e nas resoluções do Conselho Nacional da Educação que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos professores da educação Básica, definindo a duração e a carga horária dos cursos.

O curso de Pedagogia, assim como os demais cursos de licenciatura têm sua duração e distribuição de carga horária definida pela Resolução CNE/CP nº 2/2015, que incidindo sobre a carga horária de estágio obrigatório, definiu o cumprimento de no mínimo 400 horas de estágio durante o curso de formação. Para a realização dos estágios as instituições formadoras são responsáveis pela organização, a oferta e supervisão, devendo incluí-lo no projeto pedagógico do curso tal qual define a Lei nº 11.788/2008.

Cabe ressaltar que, mais recentemente, a resolução CNE/CP nº 2/2015 foi revogada pela Resolução CNE/CP nº 4/2024 trazendo mudanças à estruturação e rigidez na oferta dos cursos de formação de professores, uma delas é a exigência de realização da carga horária de estágio desde o início do curso. Como sendo uma mudança recente, não iremos dar foco a esta resolução na pesquisa, pois ambas as experiências formativas objeto da pesquisa foram

realizadas antes da sua publicação. No entanto, esperamos com este trabalho, possibilitar contribuições significativas tendo em vista a nova exigência apresentada pela referida resolução.

Entendemos o estágio como parte essencial da formação docente, nessa perspectiva, a importância do Estágio na formação de Pedagogos se dá pois:

O estágio supervisionado no processo de graduação do pedagogo é o caminho pelo qual o aluno em formação vai ao encontro da realidade das salas de aula, lhe proporcionando o conhecimento empírico, sobre o qual pode refletir à luz dos referenciais teóricos das disciplinas do curso de pedagogia. (FURTADO, 2020, p.16 *Apud* Almeida 2022, p. 23).

Podemos inferir que o estágio é ponte entre teoria e prática na formação de pedagogos, além, é claro, de potencial propiciador do desenvolvimento crítico e reflexivo do profissional, pois é nesse período que o profissional em formação tem a possibilidade de estabelecer a relação daquilo que aprendeu no decorrer do curso das disciplinas com as práticas realizadas nas escolas podendo refletir e atuar sobre elas.

Para além do desenvolvimento do aspecto crítico e reflexivo do profissional, entendemos que o estágio potencializa a formação da identidade docente, pois segundo Pimenta e Lima (2017) é no curso, no estágio e nas aprendizagens das demais vivências dentro e fora da universidade que se constrói a identidade docente e o estágio ao “[...]promover a presença do aluno no cotidiano da escola, abre espaço para a realidade e para a vida e o trabalho do professor na sociedade.” (Pimenta; Lima, 2017, p. 55).

A formação docente pressupõe a mobilização de inúmeros saberes, sobre isso, nos ensaios de Tardif (2002), podemos perceber a pluralidade e a heterogeneidade do saber docente, pois segundo o autor, esses saberes possuem fontes diversas e proporcionam aos professores, no exercício da profissão o estabelecimento de diferentes relações com eles. Tardif (2002) classifica os saberes docentes em: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes da experiência.

Os saberes da experiência citados pelo autor ganham relevância, pois segundo ele, são saberes que surgem da experiência, sendo por ela validados e incorporados à prática individual e coletiva na forma de habilidade de saber-fazer e saber-ser. Neste ponto, na formação docente, a experiência de estágio como um período que possibilita ao licenciando a vivência da sala de aula, se torna ponto chave para a mobilização dos saberes docentes, contribuindo para a autoformação dos professores na reelaboração desses saberes e de suas práticas.

Percebe-se que o Estágio possui um grande potencial formativo na formação docente, entretanto, devemos reconhecer que existem algumas fragilidades quanto às práticas de estágio na formação inicial de professores. Sobre isso, encontramos nos estudos de Pimenta e Lima (2017) que o estágio muitas vezes é compreendido como a parte “prática” do curso em contraposição à teoria, culminando este fato, na redução da prática docente à mera reprodução de práticas ou treinamento de habilidades. Complementam as autoras que “[...]a dissociação entre teoria e prática aí presente resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas.” (Pimenta e Lima, 2017, p. 33).

Essa dissociação entre teoria e prática, comum nos cursos de formação de professores contribui para a realização de práticas de estágios pouco positivas ao desenvolvimento dos profissionais em formação, pois estas, na maioria das vezes, desconsideram a importância dos conhecimentos teóricos trabalhados na universidade, reduzindo a experiência do estagiário à mera observação ou reprodução de práticas já enraizadas nas instituições escolares.

O distanciamento entre universidade e escola é outra problemática em questão, pois o estágio como meio de relação entre esses dois espaços encontra fragilidades, tendo em vista que hora a escola se submete ao planejamento da universidade, hora a universidade se submete às práticas realizadas na escola, não havendo, muitas vezes, um diálogo real sobre as práticas desenvolvidas.

Buscando a solução para problemática, segundo Brito (2020 *Apud* Silva e Gaydeczka 2024, p. 4), para garantir que o estágio supervisionado seja uma oportunidade formativa que contribua para o crescimento profissional dos futuros professores, “é necessário um planejamento conjunto, parceria entre universidade e escola, acompanhamento regular dos estagiários, reflexão acerca das experiências vividas e disposição para adaptar práticas e comportamentos”.

Ao reconhecer o estágio como ponto de aproximação real entre os dois espaços formativos, estamos a defender que a formação de professores não se esgota nos conhecimentos específicos da área de estudo ou na prática propriamente dita, mas, se constitui nas vivências realizadas nos dois espaços formativos, na troca, no diálogo e na discussão das problemáticas que se apresentam em cada contexto.

Este fato implica na reformulação das práticas de estágio, sobre isso, Pimenta e Lima (2017) apresentam como possibilidade, a realização do estágio como um momento de pesquisa, sendo esta, uma estratégia, um método e uma possibilidade de formação do estagiário como futuro professor, podendo também ser uma possibilidade de formação e desenvolvimento dos professores da escola em relação aos estagiários.

Consideramos válida a proposta das autoras, porém, reconhecemos os desafios da realização do estágio nessa perspectiva, devida sua carga horária e organização. Neste sentido, podemos encontrar nas políticas públicas de formação de professores como Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e Programa Residência Pedagógica (PRP) a possibilidade de implementação inicial de tais práticas, podendo torná-las, de acordo com seus resultados formativos, complementares ou práticas modelo às práticas de estágio, não em sua totalidade, devido às diferenças entre ambas as dinâmicas, mas, naquilo que podem, de acordo com a carga horária de estágio serem adequadas.

Diante das discussões realizadas, visando contextualizar as vivências de estágio supervisionado que serão analisadas, torna-se importante a apresentação da dinâmica formativa de estágio supervisionado do curso de Pedagogia da UFNT. Em âmbito institucional, o Estágio Curricular Obrigatório do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Norte do Tocantins é regido por manual próprio que define as disciplinas de estágios, a divisão de carga horária, bem como a organização das disciplinas. Segundo o Manual de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação, Humanidades e Saúde de Tocantinópolis aprovado pelo Colegiado de Curso em 14 de novembro de 2023,

O Estágio é um momento particular na formação do Pedagogo que objetiva proporcionar ao estudante aproximação e vivência da realidade profissional de atuação, com vista ao aperfeiçoamento teórico-prático, técnico-científico e cultural de sua trajetória formativa em consonância com as disposições legais que orientam o Estágio.

Partindo de tal definição, as disciplinas de estágio supervisionado do referido curso, segue a seguinte organização e distribuição de carga horária

o Estágio Curricular se organiza a partir de quatro momentos específicos previstos na estrutura curricular do curso: Estágio Supervisionado I: Educação Infantil (120 horas); Estágio Supervisionado II: Anos Iniciais do Ensino Fundamental (120 horas); Estágio Supervisionado III: Espaço Não Escolar (75 horas) e Estágio Supervisionado IV: Gestão Educacional (90 horas). (Manual de Estágio Curricular Supervisionado, Pedagogia (CEHS) de Tocantinópolis, 2023).

Pode-se observar que a divisão do estágio contempla tanto experiências no campo de atuação escolar abrangendo a docência e a atuação na gestão educacional, como a experiência prática da atuação em espaços não escolares.

Como um campo bem amplo de experiência de estágio, focaremos nesta pesquisa em apenas duas das experiências de estágios, estas sendo: Estágio Supervisionado I: Educação Infantil; Estágio Supervisionado II: Anos Iniciais do Ensino Fundamental com foco nas atividades desenvolvidas tanto na pré-escola quanto nos anos iniciais do ensino fundamental.

Para tal, faz-se necessário apresentar a organização das referidas disciplinas obrigatórias, segundo o Manual de Estágio.

- **Dinâmica da disciplina de Estágio Supervisionado I: Educação Infantil**

A disciplina possui carga horária de 120 horas distribuídas em estudos teóricos, práticos e reflexivos. A distribuição das 120 horas de estágio está organizada da seguinte forma:

- 33 horas de aulas teóricas destinadas aos estudos sobre as temáticas propostas na ementa com o professor orientador de estágio, na Universidade;
- 75 horas de vivências no campo de estágio/atividades teórico/práticas: Observação, acompanhamento e monitoria em Creche - Carga horária: 7,5h; Observação, acompanhamento e monitoria em Pré-escola - Carga horária: 7,5h; Regência em Creche - Carga horária: 30h; Regência em Pré-escola - Carga horária: 30h.
- 12 horas de reflexão e socialização da experiência de estágio: Construção do relatório de estágio - Carga horária: 8h; e Socialização das Experiências em Seminário final - Carga horária: 4h.

- **Dinâmica da disciplina de Estágio Supervisionado II: Anos Iniciais do Ensino Fundamental**

A referida disciplina possui carga horária de 120 horas, distribuídas em estudos teóricos, práticos e reflexivos. A distribuição da carga horária da disciplina está organizada da seguinte forma:

- 33 horas de aulas teóricas destinadas aos estudos sobre as temáticas propostas na ementa com o professor orientador de estágio, na Universidade;
- 75 horas de vivências no campo de estágio/atividades teórico/práticas: Observação, acompanhamento e monitoria em Escolas dos Anos Iniciais - Carga horária: 12h; Observação, acompanhamento e monitoria em Escolas da EJA - Carga horária: 11h; Regência em Escolas dos Anos Iniciais - Carga horária: 40h; e Regência em Escolas da EJA - Carga horária: 12h.
- 12 horas de reflexão e socialização da experiência de estágio: Construção do relatório de estágio - Carga horária: 8h; e Socialização das Experiências em Seminário final - Carga horária: 4h.

Ambas as disciplinas possuem a mesma dinâmica de organização, a única diferença é a questão da divisão da carga horária nas atividades da disciplina. Considerando as atividades desenvolvidas tanto na Educação Infantil quanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a atividade formativa organiza-se em quatro etapas: Observação; Planejamento de aula;

Regência de aula e Reflexão acerca da experiência. A seguir algumas das atividades realizadas em cada etapa.

- **Observação:** Essa etapa se destina a observação das atividades realizadas na escola, bem como observações de aspectos que sejam pertinentes à prática pedagógica a ser desenvolvida posteriormente na prática do estágio. Nessa etapa o licenciando deve se ater aos aspectos de funcionamento da escola, seus horários, rotina, projetos e dentre outros. Nessa etapa os licenciandos possuem liberdade de organizar a divisão da carga horária de observação juntamente com a escola, estes podem escolher realizá-las em dias seguidos ou não.
- **Planejamento de aula:** Na etapa de planejamento de aula, de acordo com as observações, o licenciando juntamente com a professora atuante na turma que escolheu desenvolver seu estágio, deve realizar o planejamento de aulas, de preferência, dando sequência às temáticas ou conceitos trabalhados pela professora regente evitando prejuízos ao cronograma escolar. O planejamento da aula deve ser realizado de forma a garantir o cumprimento da carga horária determinada, devendo esta ser realizada em dias seguidos.
- **Regência de aula:** Na etapa de regência, o licenciando realiza a aula planejada na turma que escolheu atuar. Este se torna responsável pela realização das aulas planejadas estando sob a supervisão do professor regente da turma.
- **Reflexão acerca da experiência de estágio:** Nesta etapa, realiza-se a reflexão sobre as práticas de estágio desenvolvidas, essa reflexão se dá na maioria dos casos na escrita dos relatórios e na socialização das experiências no encerramento da disciplina de estágio.

Assim, obedecendo à organização e à carga horária estabelecidas no manual de estágio, as disciplinas de Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia da UFNT configuram-se como espaços fundamentais de articulação entre teoria e prática, contribuindo para a formação crítica, reflexiva e profissional dos futuros pedagogos.

Partindo da contextualização realizada, na seção seguinte realizaremos uma breve discussão sobre a Residência Pedagógica e suas contribuições à formação docente, destacando a origem e objetivos do Programa Residência Pedagógica (PRP), bem como sua estrutura, funcionamento e dinâmica de realização no curso de pedagogia da UFNT de Tocantinópolis.

2.3 O Programa Residência Pedagógica como política de formação docente e seus reflexos no curso de pedagogia da UFNT - CEHS

O Programa Residência Pedagógica (PRP) é uma política pública de fomento à formação inicial de professores que tem por intuito o aperfeiçoamento prático dos licenciandos por meio da inserção destes, a partir da metade do curso, nas instituições da rede básica de ensino.

O Programa é uma iniciativa recente que integra a Política Nacional de Formação de Professores, sendo instituído pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio da Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018 que definiu a finalidade, os objetivos, o funcionamento e as modalidades de bolsas para os projetos selecionados.

Segundo a Portaria, o programa tem por finalidade, o apoio às Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica. Para tal, a portaria definiu como objetivos do programa:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que 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;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; e
- IV. Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018).

Da finalidade e objetivos do programa, nota-se o caráter dinâmico da sua realização, podendo este proporcionar o desenvolvimento de práticas formativas diversas no que se refere à articulação teoria e prática, a aproximação entre escola e universidade e a reformulação de práticas curriculares na formação inicial de professores.

Esta possibilidade é reforçada pela duração e forma de funcionamento do Programa. Segundo a CAPES, o programa tem duração de 18 meses com a obrigatoriedade de cumprimento de carga horária de 400 horas e é realizado por meio de Edital Público Nacional que serve como um meio para a seleção de projetos. A seleção é realizada pela própria CAPES que além de selecionar deve acompanhar e avaliar os projetos desenvolvidos.

Para a participação das instituições (IES) no edital, é necessária a elaboração e submissão de projetos nos editais. Os projetos devem ser elaborados pela IES em colaboração com as redes de ensino e escolas públicas de educação básica, devendo para isso contemplar os diferentes aspectos e dimensões da Residência Pedagógica. Evidencia-se na organização do programa a valorização da autonomia das instituições na elaboração dos projetos. Essa autonomia se torna necessária para o desenvolvimento de práticas que se adequem às realidades e necessidades formativas dos licenciandos e das instituições da rede básica de ensino.

Para além dos aspectos mencionados, outra questão de importância quanto ao programa é a concessão de bolsas para os projetos selecionados, sobre isso a Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, define no seu artigo Art. 4º:

A IES selecionada no âmbito do Programa será apoiada com a concessão de bolsas nas seguintes modalidades: I. Residente: para discentes com matrícula ativa em curso de licenciatura que tenham cursado o mínimo de 50% do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período; II. Coordenador Institucional: para docente da IES responsável pelo projeto institucional de Residência Pedagógica; III. Docente Orientador: para o docente que orientará o estágio dos residentes estabelecendo a relação entre teoria e prática; IV. Preceptor: para o professor da escola de educação básica que acompanhará os residentes na escola-campo (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018).

As bolsas no contexto do RP se apresentam como um incentivo para a participação das instituições formadoras (IES e escolas da rede básica), e licenciandos no programa. A Residência Pedagógica, tendo em vista sua organização, se mostra como um importante potencializador formativo da profissão docente, sobre isso, Nóvoa (2019) frisa essa importância, desde que o programa seja concebido como um espaço de transição entre a formação e a profissão. Segundo o autor, estes programas

não devem servir para diminuir a formação inicial e, muito menos, para políticas racionalizadoras de gestão que podem acentuar a precariedade e relações de trabalho mais frágeis. Uma vez que se trata de cuidar da entrada na profissão, estes programas devem sublinhar a profissionalidade docente, na pluralidade das suas dimensões, e não apenas o referencial pedagógico (Nóvoa, 2019, p. 9).

Sobre essa entrada na profissão, frisa que, programas como este possibilitam a integração dos novos professores na profissão, sendo necessária a definição do papel da escola e da valorização dos profissionais atuantes como ponto importante para essa integração, tendo em vista que ninguém se integra sozinho em uma profissão, é preciso momentos de trocas, de diálogo com o outro, ou seja, precisamos uns dos outros para nos tornarmos professores.

Essa afirmativa nos leva a refletir sobre a relação entre professores atuantes e professores em formação. Muitas das vezes, no processo de formação, o contato com professores que já estão em atuação se dá exclusivamente em período de Estágio Supervisionado, que é quando o licenciando se insere nas escolas e realiza a carga horária obrigatória de estágio. Este contato se dá na maioria dos casos de forma mecânica, apenas para fins burocráticos da realização do estágio, não havendo momentos de discussões e de trocas de experiências.

Neste sentido, o programa RP ao exigir (via edital) a participação de preceptores (professores em atuação) e residentes (licenciandos em formação) em diversas atividades durante os dezoito meses de projeto, pode propiciar uma experiência mais contextualizada da profissão, podendo promover a aproximação entre universidade e escolas como sendo o locus central para o desenvolvimento das atividades, a relação entre teoria e prática por meio da realização e reflexão acerca das atividades desenvolvidas e um possibilitador de diálogo mais direto entre quem já atua na profissão e quem está se formando para posteriormente atuar.

Para além dos aspectos mencionados, o programa também possui grande potencial no que se refere ao desenvolvimento crítico e reflexivo dos licenciandos, reflexões estas que se dão nos momentos de trocas com os professores orientadores e preceptores, nas vivências nas escolas que trazem algumas inquietações, aguçando a postura investigativa, a autonomia e na escrita de relatórios, relatos de experiências e outros trabalhos, sendo este um requisito base para a confirmação das atividades desenvolvidas, servindo também como um meio de prestação de contas junto a CAPES.

As contribuições formativas do programa podem ser encontradas nos diversos estudos derivados da experiência no programa, sendo objeto de estudo de relatos de experiências, artigos, monografias e dissertações. Dos quais, podemos citar dois exemplos: artigo de Tinti e Silva (2020) sobre estudo das repercussões do Programa Residência Pedagógica na formação de professores de Matemática por meio da análise de 14 estudos apresentados no XIII Encontro Nacional de Matemática e Monografia de Lemos (2021) sobre Residência pedagógica: relação teoria e prática na formação docente na qual a autora busca apresentar a Residência Pedagógica como um possibilitador da articulação teoria e prática partindo da sua experiência no programa.

Em ambos os estudos podemos identificar nos resultados elementos característicos da Residência Pedagógica na formação inicial de professores, alguns dos quais podemos citar: a aproximação do formando com o campo de atuação, o desenvolvimento de práticas

inovadoras que aproximam teoria e prática, escola e universidade, bem como a atividade de reflexão sobre essa prática. De modo geral, podemos inferir, a partir dos estudos, que o RP como política de formação docente proporciona experiências formativas diversas e pode provocar no licenciando, no seu processo de formação, inquietações pertinentes, levando-o a refletir a maneira como vai entender e realizar a sua prática docente.

No entanto, cabe destacar que apesar das contribuições formativas do PRP para a formação inicial de professores, tal política pública teve suas atividades regulares na graduação interrompidas no início do ano de 2024, mais especificamente quando o ciclo de formação de 2022-2024 chegou ao fim, isso porque o governo federal reformulou e fundiu as políticas de formação docente, descontinuando o formato da Residência Pedagógica e centralizando os investimentos no PIBID.

Desse modo, no âmbito do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Campus de Tocantinópolis, o Programa Residência Pedagógica configurou-se como uma importante política institucional de fortalecimento do ensino. Conforme o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), o curso participou, pela primeira vez, do edital de 2022 em parceria com a Universidade Federal do Tocantins (UFT), alcançando a 17ª colocação entre os 230 projetos institucionais selecionados em nível nacional.

O subprojeto teve um núcleo formado por 15 residentes bolsistas, três preceptoras de escolas municipais de Tocantinópolis e dois docentes coordenadores, um deles sendo voluntário. O núcleo foi dividido em 3 subgrupos, cada um com cinco residentes e uma preceptora. Cada subgrupo destinou-se a uma instituição escolar, migrando para outra ao fim de cada ciclo formativo.

O subprojeto foi pensado e organizado de forma a contemplar nos 18 meses (novembro de 2022 a maio de 2024) com duração (414 horas), as seguintes atividades formativas:

1. Estudos sobre os documentos norteadores da prática educativa como: Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Documento Curricular Tocantins (DCT); Projeto Político-Pedagógico; Regimento Escolar; Diários de Classe e instrumentos pedagógicos.
2. Oficinas de construção de instrumentos de observação, de diagnósticos e ambientação e de acompanhamento dos alunos, bem como a avaliação e ajustes desses instrumentos.
3. Visitas preliminares às escolas-campo e às salas de aulas onde aconteceram as atividades para socialização da proposta e mobilização das redes.

4. Reuniões semanais para planejamento, implementação e avaliação das atividades a serem realizadas.
5. Desenvolvimento de atividades de intervenção/regência na escola campo.
6. Elaboração do diagnóstico da escola-campo, abrangendo aspectos estruturais, organizacionais e pedagógicos.
7. Seminário de socialização das experiências vividas.

A dinâmica de formação da Residência Pedagógica na referida instituição, segundo Locatelli & De Paula (2025) foi organizada de modo a possibilitar a experiência dos residentes nos diferentes contextos de formação e desenvolvimento profissional, seguindo para isso a essência de um processo formativo internacionalmente conhecido como Lesson Study (LS). Segundo os autores, o incentivo para desenvolver essa prática formativa no contexto do PRP na UFNT de Tocantinópolis se deu pela experiência de um dos coordenadores na realização de pesquisas e práticas formativas com a utilização do LS.

O Lesson Study (LS) surgiu no início do século XX no Japão sendo denominado de “*Jyugyo Kenkyu*”. Com o passar dos anos, outros países foram incorporando o modelo, realizando para isso a tradução, como é o caso dos Estados Unidos, que passou a denominá-lo de *Lesson Study*. No Brasil, o termo possui duas traduções possíveis: “Pesquisa de aula/estudo” e “Planejamento de lições”, porém, ainda com carência em estudos, aqui utilizaremos a nomenclatura *Lesson Study* para manter suas características de origem.

O modelo de formação *Lesson Study* possibilita aos licenciandos o desenvolvimento crítico, reflexivo e pesquisador por meio de práticas colaborativas com professores da rede básica, partindo de problemáticas da realidade de atuação, contemplando para isso três etapas principais: planejamento de aula a partir das problemáticas apresentadas pelos professores, implementação dessa na sala de aula (regência) e reflexão pós prática. Compreendendo as etapas citadas, a organização da dinâmica formativa do PRP contemplou três momentos importantes:

- **Planejamento de aula:** na etapa de planejamento cada subgrupo, partindo da definição de uma problemática advinda da experiência de residentes e preceptoras, deveria realizar o planejamento de aula tendo por base os documentos curriculares, Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e Documento Curricular do Tocantins (DCT, 2019), bem como estudos teóricos e conceituais que se aliassem à temática da aula.

A aula deveria ser planejada de forma a proporcionar a interdisciplinaridade entre campos de experiência da Educação Infantil e os componentes curriculares dos Anos

Iniciais do Ensino Fundamental. O planejamento deveria contemplar atividades que trabalhassem a leitura, a escrita e o letramento matemático, sendo estas guiadas por três eixos principais: contação de histórias, ludicidade e coordenação motora. Tendo por base tais definições, cada subgrupo realizava o planejamento da aula e conseguinte apresentava a proposta no grupo geral (formado por todo o núcleo do projeto) em forma de micro aulas para que houvesse uma análise da aula planejada e consequentemente a realização de possíveis melhorias para a sua aplicação (regências) nas turmas selecionadas.

- **Regência de aulas:** Esta etapa se destinou a aplicação da aula planejada, nesta, cada subgrupo deveria se organizar para o desenvolvimento da aula, podendo estes dividir funções (realização da aula, apoio na realização das atividades, registros fotográficos, escrita de relatório) entre os cinco (5) integrantes do subgrupo ou não. A preceptora, por sua vez, deveria ficar na observação da aula para posteriormente realizar pontuações sobre a regência realizada. Logo após o momento da aplicação da aula, reservava-se um momento de avaliação da prática realizada, esse momento era realizado por cada subgrupo na qual deveriam pontuar os pontos considerados positivos e negativos da aula, bem como o desenvolvimento dos alunos nas atividades.
- **Reflexão pós-prática:** Por fim, chegamos à terceira etapa, se destinando à reflexão sobre a prática desenvolvida na sala de aula, nesse momento cada subgrupo deveria socializar oralmente no grupo geral a vivência da aula, apontando as potencialidades e as fragilidades identificadas. Nesse momento, todo o grupo se voltava para a análise das aulas realizadas, os pontos de reflexão e discussões seriam norteadoras para as práticas posteriores.

Essas foram as etapas desenvolvidas no âmbito do projeto, para além delas houveram também momentos formativos com profissionais de outras áreas, visando a superação de problemáticas enfrentadas no cotidiano escolar, para além disso, o programa possibilitou também a escrita de trabalhos derivados da experiência para a apresentação em seminários e eventos desenvolvidos na universidade.

Diante da organização das duas experiências apresentadas (Estágio Supervisionado e RP), percebe-se que ambas possuem dinâmicas bem construídas, com etapas até certo ponto parecidas, algo que traz certa diferença é a questão da carga horária e sua divisão. No estágio a divisão é curricular, pensada e organizada pelo corpo docente do curso visando os objetivos formativos pretendidos, logo, o total da carga horária de estágio curricular obrigatório (405 horas) é dividida entre as disciplinas de estágios do curso semestralmente, contemplando

experiências diversas tanto na área da atuação na sala de aula, na gestão educacional e em ambientes não escolares. A carga horária da Resiliência Pedagógica (414 horas) possui uma flexibilidade maior no que se refere a distribuição da carga horária, possibilitando a organização das atividades no prazo de 18 meses consecutivos.

Cabe destacar que essa não é a única diferença, no contexto da formação de professores e Pedagogos no Brasil, o Estágio Supervisionado e o Programa Residência Pedagógica (PRP) apesar de complementares, apresentam estruturas curriculares, exigências legais e formatos de execução completamente diferentes, logo, não cabe aqui equiparar ambas as experiências, mas analisá-las de forma particular considerando suas especificidades e alcance formativo.

Tendo em vista as discussões realizadas, a contextualização e apresentação da organização das experiências formativas objeto da presente pesquisa, no capítulo seguinte faremos a apresentação do percurso metodológico para a realização da mesma.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Reconhecendo a importância e o potencial formativo das duas experiências, Estágio Supervisionado e Programa Residência Pedagógica no curso de Pedagogia da UFNT de Tocantinópolis, o presente capítulo visa apresentar o percurso metodológico para a realização da referida pesquisa. Este capítulo é composto por quatro subtópicos, sendo estes: 3.1 voltado para a caracterização da pesquisa; 3.2 voltado para a definição dos participantes da entrevista; 3.3 destinado à apresentação de alguns aspectos sobre os entrevistados e 3.4 tratando da técnica de análise de dados utilizada na pesquisa.

3.1 Caracterização da pesquisa

Dada a natureza da investigação, a pesquisa seguiu os princípios da abordagem qualitativa. Segundo Gatti e André (2013), essa abordagem defende uma visão holística dos fenômenos, levando em consideração todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. As autoras afirmam que se trata de uma modalidade investigativa consolidada, para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias e pessoais.

Aliado à esta perspectiva, realizamos estudos teóricos sobre a temática da formação de professores, para nos ajudar a compreender melhor o contexto de estudo, como a formação de professores, sobre o estágio e sobre diferentes práticas formativas possíveis de serem desenvolvidas no estágio, como o Lesson Study.

Realizamos também, um estudo documental, a fim de compreender as leis e documentos regulatórios da educação no Brasil, mais especificamente no que tange à formação de professores. Foram examinados documentos de leis gerais como a Lei nº 9.394/1996 - LDB; Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura; Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, bem como editais no caso do Edital CAPES nº 24/2022 do Programa Residência Pedagógica como política Nacional de formação de professores no Brasil, nos quais podemos identificar o que a lei estabelece para a formação de professores e como essa formação se concretiza estando de acordo com a legislação.

Para além da análise desses documentos gerais, examinamos também documentos institucionais do curso de Pedagogia da UFNT, tais como: Projeto Pedagógico do Curso (PPC); Manual de Estágio Curricular Supervisionado e o Projeto RP do curso de Pedagogia

submetido no Edital CAPES 24/2022. Para esta pesquisa, utilizamos como fonte o Portal do Governo Federal (Portal Gov), o portal CAPES, bem como o portal institucional da UFNT.

Na etapa de pesquisa de campo, destinada à coleta de dados da pesquisa, optamos por utilizar como instrumento de coleta de dados, a entrevista semiestruturada, guiada por um roteiro que organizava logicamente as perguntas, com base nos objetivos pretendidos na pesquisa. Este roteiro, se faz um importante instrumento, pois segundo Lüdke e André (2020, p. 42),

[...] guiará naturalmente uma certa ordem lógica e também psicológica, isto é, cuidará para que haja uma sequência lógica entre os assuntos, dos mais simples aos mais complexos, respeitando o sentido do seu encadeamento. Mas atentar-se também para as exigências psicológicas do processo, evitando saltos bruscos entre as questões, permitindo que elas se aprofundem no assunto gradativamente e impedindo que questões complexas e de maior envolvimento pessoal, colocadas prematuramente, acabem por bloquear as respostas às questões seguintes.

A escolha da modalidade semiestruturada da entrevista, se deu por permitir certa lógica na condução da entrevista, de acordo com os objetivos pré-estabelecidos. No caso desta pesquisa, esta modalidade possibilitou levantar informações sobre questões específicas e formular novas perguntas a partir das respostas obtidas, garantindo, assim, alcançar os objetivos propostos.

Reconhecendo o potencial da entrevista no campo da pesquisa qualitativa, no caso específico, foram utilizados dois roteiros distintos, de acordo com os critérios definidos para a escolha dos sujeitos entrevistados. Esses roteiros foram elaborados com base nas experiências formativas vivenciadas pelos participantes no Estágio Supervisionado I e II, mais especificamente na experiência vivenciada na pré-escola e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e no Residência Pedagógica do curso de pedagogia.

Entre as questões presentes nos roteiros, destacaram-se as de formato aberto, por permitirem ao entrevistado discorrer livremente sobre sua vivência, refletindo sobre aprendizados, desafios e sentimentos pessoais quanto às experiências. Além disso, os roteiros foram organizados de forma a compreender o processo formativo experimentado em cada uma das experiências e em que medida essas contribuíram, ou não, para a formação profissional dos participantes.

O roteiro 1, sobre a experiência de Estágio Supervisionado antes da Residência Pedagógica, foi composto por sete (7) questões, conforme apresentado a seguir:

- Conte um pouco sobre quando e onde você realizou seu Estágio Supervisionado
- Quais foram os principais desafios que enfrentou durante o estágio?
- Quais os pontos positivos de sua atuação no estágio ?

- Em seguida, fale sobre sua participação no Residência Pedagógica.
- O que marcou você entre o estágio e o RP?
- Em que sentido o Residência contribuiu para melhorar sua prática pedagógica?
- Se você pudesse voltar ao estágio depois de ter feito a Residência, o que faria diferente?

O roteiro 2, voltado para a experiência da Residência Pedagógica como Estágio, teve seis (6) questões bases, estas sendo:

- Conte um pouco sobre quando e onde você realizou seu Estágio Supervisionado na Educação Infantil e nos Anos Iniciais.
- Conte como foi a experiência de realizar o Estágio por meio do Residência Pedagógica.
- Você realizou estágio em outra modalidade antes ou depois do RP, como foi essa experiência?
- Conte quais foram os pontos positivos e os principais desafios que enfrentou durante esse período.
- Você acha que a experiência de estágio por meio do Residência pedagógica contribuiu para sua formação? Explique.
- Teve alguma experiência de estágio que te marcou? Conte-nos.

Além disso, a etapa de campo, correspondente ao período de realização da entrevista, ocorreu entre os meses de maio e junho de 2025, quando se deu início à pesquisa na Universidade Federal do Norte do Tocantins - Centro de Educação, Humanidades e Saúde/ campus Babaçu, localizada no município de Tocantinópolis. A entrevista foi realizada com quatro discentes do curso de Pedagogia que participaram das experiências de Estágio Supervisionado e Residência Pedagógica.

Tendo definido o tipo de pesquisa, seus objetivos e o método para obtenção de dados, partimos para a definição dos sujeitos participantes. Tal escolha se deu devido ao critério de participação nas duas experiências formativas, tanto estágio supervisionado quanto Residência Pedagógica do subprojeto do curso de Pedagogia.

3.2 Definição dos participantes da entrevista

Inicialmente, o objetivo era entrevistar os licenciandos que primeiro participaram da experiência de estágio supervisionado I e II, e, posteriormente, participaram do Residência

pedagógica, com o intuito de analisar ambas as experiências de forma isolada e contextualizada. Realizando um mapeamento, encontramos que dos quinze (15) residentes, apenas quatro (4) deles realizaram a experiência de estágio antes do RP no 5º e 6º período do curso, porém, desses quatro, apenas um deles aceitou o convite para participar da entrevista.

Diante desse desafio, buscamos redefinir alguns critérios para a escolha dos colaboradores da pesquisa, para darmos continuidade à mesma. Realizando uma análise do grupo de participantes do RP, podemos constatar que haviam dois casos que poderíamos realizar a coleta de dados para a pesquisa, o caso de quem realizou o estágio antes do RP e o caso de quem utilizou a experiência do RP como carga horária para o estágio, permitido, de acordo com o regulamento do programa na portaria CAPES nº 82 de 22 de abril de 2022.

Partindo dessa informação, optamos por realizar entrevista com participantes de ambos os casos. Para isso, foi feito um recorte entre os 15 residentes, selecionando-se quatro colaboradores para a entrevista. Da seleção, apenas um dos participantes vivenciou a experiência do estágio supervisionado na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental no ano de 2022, antes de ingressar no RP, enquanto os outros três, utilizaram a carga horária da Residência, como cumprimento dos estágios citados no período de 2022 a 2024.

Devido a proximidade com os integrantes do RP, por ter participado da experiência, fizemos uma primeira consulta via aplicativo WhatsApp, na qual fizemos convite a cada um dos colaboradores selecionados, explicando os objetivos da pesquisa e da entrevista. Sobre esse aspecto, Lüdke e André (2020) destacam a importância do entrevistado estar bem informado quanto aos propósitos da entrevista e de que as informações fornecidas serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos, garantindo o sigilo dos participantes. Segundo as autoras, é essencial que o entrevistado aceite participar com base nessa confiança, ciente de que anotações poderão ser feitas e de que o ritmo da conversa poderá incluir pausas para esse fim.

Dessa forma, foi realizado o contato inicial com os participantes que se sentiram à vontade para aceitar ou recusar o convite, além de escolherem o melhor dia e horário para a entrevista, conforme suas disponibilidades. Logo após esse primeiro contato, como meio de formalização, encaminhamos via e-mail o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme anexo 01, para que todos pudessem assinar.

As entrevistas foram realizadas por meio da plataforma Google Meet e de forma presencial, nos dias 30 e 31 de maio e 06 de junho de 2025, sendo estas gravadas em vídeo. Para garantir a segurança e o bem-estar dos participantes, foi assegurado o sigilo de suas

identidades. Além disso, todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme as exigências éticas da pesquisa.

Após a realização das entrevistas, procedeu-se à transcrição manual das informações coletadas, utilizando o processador de texto Word como ferramenta de apoio.

3.3 Sobre os entrevistados

Neste subtópico, iremos realizar uma breve caracterização dos colaboradores da pesquisa, pontuando o sexo, ano de ingresso, ano de conclusão do curso, o período que realizou o estágio supervisionado na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como o ano de participação na Residência Pedagógica.

Quadro 1: Conhecendo os entrevistados e período da experiência formativa

Identificação	forma de realização da entrevista	sexo	Ano de ingresso/ano de conclusão do curso	Ano que realizou o estágio obrigatório	Período de realização do estágio	Ano que participou do RP
Entrevistado 1	Meet	Feminino	2019/ 2024 (segundo semestre)	Utilizou RP como carga horária de estágio - 2023	RP/2023	2022-2024
Entrevistado 2	Presencial	Feminino	2020/2025 (Primeiro semestre)	Utilizou RP como carga horária de estágio - 2023	RP/2023	2022-2024
Entrevistado 3	Meet	Feminino	2020/ fase de conclusão	Utilizou RP como carga horária de estágio - 2023	RP/2023	2022-2024
Entrevistado 4	Meet	Masculino	2020/ fase de conclusão	Realizou o estágio antes do RP 2022	E.I (5º Período) e A.I.F. (6º Período) do curso / 2022	2022-2024

Fonte: Elaborado pela autora

Como expresseo no quadro, visando o sigilo dos entrevistados, vamos nos referir a eles como “Entrevistados”, seguido do número de acordo com o quadro “1, 2, 3 ou 4”, considerando os dados e a ordem das experiências vivenciadas por eles.

Como observado, apenas dois dos entrevistados (Entrevistado 1 e 2), concluíram o curso, os demais (Entrevistado 3 e 4), estavam em fase de conclusão até o fim da pesquisa. Deste recorte, apenas o Entrevistado 4 realizou estágio antes de participar do Programa

Residência Pedagógica, os demais, utilizaram o programa RP como carga horária de estágio para a Educação Infantil (pré-escola) e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

3.4 Técnica de análise de dados

Para a análise dos dados coletados, optamos por utilizar como técnica a análise de conteúdo com base em Bardin (2001). Segundo a autora mencionada, a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento que se aplicam a discursos extremamente diversificados e possui como fator comum, dessas técnicas, uma hermenêutica controlada, baseada na inferência e na dedução.

A técnica de análise escolhida se adequa à presente pesquisa, pois possibilita a análise de dados qualitativos de forma a proporcionar a interpretação de diferentes discursos, dentre eles a fala que foi o material obtido através da entrevista.. Diante disso, com base em Bardin (2001), seguimos três fases para a análise de conteúdo, estas sendo: 1) Pré-análise: leitura flutuante e organização dos dados; 2) Exploração do material: categorização e codificação e 3) Tratamento dos resultados: inferência e interpretação. A seguir, os passos realizados em cada uma delas.

1) Pré-análise: leitura flutuante e organização dos dados.

Na fase de pré-análise, realizamos a leitura inicial e a organização do material obtido por meio das entrevistas. As entrevistas tiveram duração entre 10 e 16 minutos cada. Ao todo, analisamos cerca de 49 minutos de entrevista. Nessa etapa, selecionamos informações relevantes da fala dos entrevistados e definimos os critérios que nortearam a análise.

Os critérios definidos previamente foram: critério de impacto da experiência (positivo/negativo), visando identificar a qualidade das dinâmicas formativas vivenciadas e critério de formação (contribuições), buscando compreender o impacto das experiências na formação dos licenciandos. Tendo definido tais critérios, partimos para a segunda fase de exploração do material.

2) Exploração do material: categorização e codificação

Na segunda fase, nos voltamos para a codificação do conteúdo, realizando um recorte do material (fala dos entrevistados) de acordo com palavras, temas, acontecimentos e sentimentos que se repetem. Aqui levamos em consideração também o contexto das falas e quais as suas características predominantes. Nesta etapa, algumas das principais temáticas citadas na falas dos entrevistados foram: sentimento de solidão e desamparo pedagógico; inseguranças e desafios subjetivos precedentes; limitação da autonomia e tensões nas relações, gestão do tempo e sobrecarga; lacunas na formação teórico-prática; o Estágio como

aproximação exploratória; Imersão sistemática e qualitativa (RP); fortalecimento da práxis reflexiva; dimensão colaborativa e saberes; inserção no “desenho” da realidade escolar; consolidação da segurança e autoridade profissional; redefinição da identificação com a etapa de ensino; consciência da responsabilidade ética e social; impacto do RP na concepção dos estágios curriculares; transferência e continuidade da aprendizagem; complementaridade entre RP e estágio.

Após o recorte dos temas abordados pelos entrevistados, realizamos a categorização do material, organizando-o em cinco (5) categorias de análise, sendo estas:

- Categoria 1: Desafios enfrentados no estágio obrigatório e na Residência Pedagógica no curso de Pedagogia da UFNT de Tocantinópolis;
- Categoria 2: Aspectos positivos percebidos nas duas experiências formativas;
- Categoria 3: Contribuições da Residência Pedagógica para a formação da identidade docente;
- Categoria 4: A Residência Pedagógica como experiência formativa complementar ao estágio obrigatório e suas repercussões na percepção do estágio;

Essas categorias serão norteadoras da terceira fase da análise: o tratamento dos resultados.

3) Tratamento dos resultados: inferência e interpretação

Na terceira e última fase, realizamos a interpretação dos dados com base nas categorias estabelecidas. Nessa etapa, aplicamos o que Bardin (2001) denomina de “inferência controlada”, ou seja, a construção de conclusões fundamentadas nas mensagens, levando em conta o conteúdo, o emissor, o receptor e o meio de comunicação. Tais interpretações estarão contidas no capítulo seguinte, na qual fizemos a análise dos dados.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo está destinado a análise dos dados coletados. Seguindo as fases de análise citadas, e as quatro categorias bases criadas no capítulo anterior, o presente capítulo está organizado em quatro subseções, estas sendo:

- Subseção 4.1 - Desafios enfrentados no estágio obrigatório e na Residência Pedagógica no curso de Pedagogia da UFNT de Tocantinópolis: destinada à apresentação dos principais desafios descritos pelos entrevistados na vivência das experiências, para tal, faremos a relação destes ao que preconizam os documentos normativos (LDB e Resolução CNE/CP Nº 1/2006) para a formação docente, bem como ao que discutem autores como Tardif (2002), Pimenta e Lima (2012), e Nóvoa (2019).
- Subseção 4.2 - Aspectos positivos percebidos nas duas experiências formativas: dedicada à apresentação dos pontos positivos descritos pelos entrevistados acerca do Estágio Supervisionado e da Residência Pedagógica, buscamos nesta subseção alinhar estes ao que defendem autores como Gonçalves e Pimenta (1990), Tardif (2002) e Pimenta e Lima (2017).
- Subseção 4.3 - Contribuições da Residência Pedagógica para a formação da identidade docente: direcionada à apresentação das percepções das contribuições da dinâmica da Residência Pedagógica à formação da identidade profissional no caso pesquisado, para tal, utilizamos como base o conceito de identidade docente segundo os documentos normativos LDB, DCNs e Edital CAPES nº 24/2022.
- Subseção 4.4 - A Residência Pedagógica como experiência formativa complementar ao estágio obrigatório e suas repercussões na percepção do estágio: direcionada à apresentação das contribuições da experiência na RP para percepção do estágio em práticas posteriores por parte dos participantes.

4.1 Desafios enfrentados no Estágio obrigatório e na Residência Pedagógica no curso de Pedagogia da UFNT de Tocantinópolis

A formação inicial de professores, especialmente no curso de Pedagogia, tem no estágio supervisionado, um de seus principais eixos estruturantes, por se configurar como espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática. Nesse sentido, Pimenta e Lima (2012) compreendem o estágio como elemento central da licenciatura, uma vez que possibilita

ao licenciando atribuir sentido à profissão docente, desenvolver competências pedagógicas e construir sua identidade profissional.

Essa concepção vai ao encontro ao que defende a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), que estabelece, nos seus artigos 61 e 65, que a formação dos profissionais da educação deve assegurar sólida base teórica articulada à prática, por meio de estágios supervisionados e experiências formativas contextualizadas.

Em alinhamento com a LDB, a Resolução CNE/CP nº 1/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, definiu o estágio supervisionado como componente curricular obrigatório e estruturante da formação do pedagogo. O documento orienta que o estágio deve favorecer a compreensão crítica da realidade educacional, promovendo a integração entre os conhecimentos acadêmicos e as práticas desenvolvidas nas instituições escolares.

Que o estágio possui grande importância na formação inicial de professores isso é inegável, porém, devemos ter em mente que, nas práticas de estágio, alguns desafios se fazem presentes, seja na organização curricular, na burocracia para a sua realização, na inserção dos licenciandos nas instituições escolares ou a na própria atuação dos licenciandos nas escolas, podendo suscitar certas inseguranças.

Apesar do suporte legal e normativo direcionado ao estágio, os relatos dos colaboradores da pesquisa evidenciaram que o estágio supervisionado, na prática, é marcado por desafios e inseguranças que surgem, muitas vezes, antes mesmo do início efetivo da atuação docente, como pode ser percebido nas falas das entrevistas 2 e 3.

A entrevistada 2, diz “[...]eu tenho certeza que eu não teria tido uma experiência boa porque eu estava muito insegura porque era a primeira experiência que eu ia ter na escola.” (Entrevistada 2 – Utilizou o RP como estágio). Nesse trecho, a entrevistada 2 não está falando de algo que realmente aconteceu, mas do que ela acredita que teria acontecido. Quando diz “eu tenho certeza”, ela está fazendo uma previsão baseada na insegurança que sentia antes de ter sua primeira experiência na escola. Ou seja, ela imagina que, se tivesse realizado o estágio obrigatório na modalidade normal, sem ter participado da Residência Pedagógica, sua experiência não teria sido boa, justamente por ainda se sentir insegura naquele momento. Sua fala revela uma antecipação negativa da experiência estágio, que é posteriormente ressignificada a partir das contribuições da Residência Pedagógica.

Em complemento a isso, a Entrevistada 3 em sua fala apresentou algumas questões que lhe causaram receio, segundo ela;

Eu pude acompanhar os colegas que fizeram o Estágio e vi ali muito [...] nítido a correria dos colegas, às vezes insegurança, receio, muitas dúvidas. Eu lembro de ver todo mundo bem apreensivo e ficava pensando [...], quando for minha vez? porque eu estava com medo [...]. Então para mim, eu já estava me preparando ali, que ia ser bem difícil. (Entrevistada 3 - Utilizou o RP como estágio).

Nesse trecho, a entrevistada 3 relata que, antes de realizar seu próprio estágio, observava a experiência dos colegas. A partir desse olhar sobre o outro, ela percebeu a correria, a insegurança e as dúvidas enfrentadas por eles. Essas observações influenciaram suas próprias percepções, fazendo com que imaginasse que também passaria pelas mesmas dificuldades. Assim, desenvolveu um sentimento de medo e expectativa negativa, acreditando que sua futura experiência no estágio seria difícil.

Essas experiências dialogam com as ponderações de Tardif (2002), ao afirmar que os saberes docentes são construídos ao longo da trajetória profissional, especialmente no confronto entre os saberes acadêmicos e os saberes da experiência. Nesse sentido, o estágio supervisionado representa um momento desafiador da formação, pois expõe o licenciando às exigências reais do trabalho docente, para as quais nem sempre se sente preparado.

Nesse sentido, apesar do Estágio supervisionado do curso de Pedagogia da UFNT estar baseado em uma formação que busca proporcionar a articulação teoria e prática, o relato do Entrevistado 4, único participante que realizou o estágio supervisionado antes de ingressar na Residência Pedagógica, evidencia de forma significativa algumas fragilidades que surgem nesse período. Refletindo sobre os desafios enfrentados por ele no Estágio supervisionado, pontua que seu maior desafio foi;

O desafio de estar muito sozinho, o estágio era muito solitário, tinha sempre que pensar sozinho. O tempo para fazer material pedagógico. Com relação ao planejamento, basicamente nesse tempo eu não sabia planejar, era tudo só da minha cabeça, nem planejar e nem dar aula direito, eu era muito inexperiente. (Entrevistado 4 - Realizou o estágio antes do RP).

Ao destacar o sentimento de solidão, e as dificuldades no planejamento das aulas e gestão do tempo para confecção de material pedagógico, o entrevistado 4 revela uma experiência formativa onde há fragilidades na articulação teoria e prática, fragilidades essas que são reforçadas na primeira experiência de estágio.

Percebe-se na fala do entrevistado a vulnerabilidade de um acompanhamento ou orientação direcionada para sua prática, reforçando assim a compreensão de Tardif (2002) de que a docência é uma profissão que se aprende na interação, no acompanhamento e na troca com professores mais experientes. Quando o estágio é vivenciado de forma isolada, tende a intensificar sentimentos de insegurança e inexperiência, dificultando a consolidação dos saberes da prática.

No que se refere à Residência Pedagógica, os desafios relatados pelas Entrevistadas 1, 2 e 3 apresentam características diferentes, embora igualmente importantes. Persistem questões de ordem pessoal, como inseguranças, conflitos internos, pré-conceitos e dificuldades de conciliação entre vida acadêmica, profissional e familiar; no entanto, observa-se uma maior inserção no cotidiano escolar e maior aproximação com a prática docente, favorecendo a construção dos saberes da experiência. Segundo a entrevistada 2:

Os principais desafios foram só mentalmente mesmo. Foram meus embates mesmo, internos com uma visão que eu já tinha, antes de eu ter experiência na Educação Infantil, eu já tinha uma visão de que eu não seria uma pessoa boa para trabalhar em educação infantil, até porque, quando eu tenho o primeiro contato com um público novo, eu fico muito travada, então como eu nunca tinha contato, eu sempre me achei muito travada com relação a ensinar crianças e tudo mais. (Entrevistada 2- Utilizou o RP como estágio).

Para a Entrevistada 3 seu maior desafio foi “[...]tentar organizar rotina, tentar conciliar toda a minha vida acadêmica com minha vida profissional, com minha vida familiar.”, essa é uma questão que se intensifica tanto no período de estágio como na participação em projetos, pois há a exigência de cumprimento de carga horária.

Para além das questões pessoais apresentadas, as entrevistadas 1 e 2 refletem sobre outro desafio da participação no RP, este sendo o entrosamento do grupo. Se no estágio o sentimento de solidão por parte do estagiário se apresentou como um desafio, na Residência Pedagógica, outra questão surge, segundo a entrevistada 2 “[...] foi a questão do diálogo do trabalho coletivo que é um pouco desafiador.”, esse desafio ficou evidente na fala da entrevista 1 que relatou:

[...]por vezes, não aconteceu comigo, mas eu ouvia falar que o professor titular reprimia o estagiário (residente), não deixava o estagiário (residente) ser livre, por vezes eu vi isso acontecer e isso é um ponto negativo né, porque tem que deixar o estagiário (residente) assumir a sala e ter a experiência de fato. (Entrevistada 1- Utilizou o RP como estágio).

A limitação da autonomia do residente, apontada pela Entrevistada 1, revela tensões na articulação entre teoria e prática e dificuldade na construção de uma formação colaborativa. Segundo Nóvoa (2019), a formação docente exige vínculos formativos baseados no diálogo e na corresponsabilidade entre os sujeitos envolvidos. Quando essas dimensões não se concretizam, tanto o Estágio Supervisionado quanto a Residência Pedagógica perdem parte de seu potencial formativo, mesmo estando apoiada por uma consistente base legal.

Dessa forma, os dados analisados indicam que o início da atuação docente envolve um processo de amadurecimento profissional progressivo, a superação de receios prévios a

atuação, o aprimoramento das concepções teóricas/práticas, bem como a abertura para o diálogo entre profissionais atuantes e profissionais em formação.

4.2 Aspectos positivos percebidos nas duas experiências formativas

As vivências em contextos escolares, seja no estágio ou na residência pedagógica, se tornam fundamentais para a formação e desenvolvimento profissional da carreira docente, sendo estes considerados espaços privilegiados para o desenvolvimento da ação reflexiva e a articulação teoria e prática conforme defendem Pimenta e Lima (2017).

A importância das vivências em contextos escolares se apresenta na possibilidade de o futuro professor desenvolver a ação reflexiva sobre a realidade de atuação, superando a mera aplicação de técnicas. Neste sentido, Tardif (2002) reforça que é nesse contato direto com o cotidiano, que os saberes experienciais, o núcleo vital da profissão, são mobilizados e validados.

Indo ao encontro do que definem os autores, podemos identificar na fala dos entrevistados que ambas as experiências tiveram pontos positivos que agregaram às suas formações. Destaca-se que os pontos positivos relacionados ao Estágio Supervisionado foram mais enfatizados pelo Entrevistado 4, em razão de sua vivência anterior à participação na Residência Pedagógica.

Segundo o referido entrevistado, o estágio realizado na modalidade normal, mostrou-se positivo, em suas palavras, “[...] *consegui realizar mesmo que ainda “ruim” as minhas atividades, consegui, já peguei experiência de sala, já consegui entender como que é planejamento, essa coisa da gente planejar, executar e depois avaliar.*” (Entrevistado 4 Realizou o estágio antes do RP).

A partir do relato do Entrevistado 4, evidencia-se que o estágio, possibilita uma aproximação significativa com o contexto escolar e de atuação profissional, permitindo ao futuro professor identificar as dinâmicas institucionais e os conhecimentos necessários para a atuação docente, ainda que de forma inicial. Sobre essa aproximação, segundo o entrevistado 4, apesar dos desafios, “[...] *o estágio foi importante, foi um pouco exploratório.*” (Entrevistado 4 - Realizou o estágio antes do RP).

O caráter exploratório atribuído ao estágio pelo entrevistado, vai ao encontro do que defendem Gonçalves e Pimenta (1990), ao considerarem o estágio como um possibilitador da aproximação do licenciando com seu campo de atuação e potencializador da prática reflexiva diante da realidade vivenciada.

A concepção do estágio como uma experiência exploratória, é reforçada quando o entrevistado menciona os aspectos positivos da Residência Pedagógica. Segundo ele:

Muita coisa que eu vi lá (RP) me ajudou muito a compreender mais sobre sala de aula, sobre planejamento, sobre didática, contação de história, enfim, expandiu bem a minha compreensão. [...] RP foi mais integral, mais significativo, uma experiência mais enriquecedora de aprendizado, não que o estágio não tenha sido, mas o RP foi mais. (Entrevistado 4 - Realizou o estágio antes do RP).

A fala do Entrevistado 4 evidencia uma diferenciação qualitativa entre as duas experiências formativas, atribuindo à Residência Pedagógica um caráter mais abrangente e significativo quando comparada ao Estágio Supervisionado. Ao afirmar que o RP foi “mais integral” e “mais enriquecedor”, o entrevistado sugere que essa experiência possibilitou uma imersão mais profunda no contexto escolar, favorecendo a compreensão ampliada dos processos pedagógicos, como o planejamento, a didática e práticas específicas de ensino, a exemplo da contação de histórias.

Esses aspectos são reforçados pela fala da Entrevistada 1, que, ao apontar os pontos positivos da Residência Pedagógica, destaca;

[...]na Residência Pedagógica, né, nós tínhamos a parte teórica e a parte prática [...] A gente discutia muito sobre nossas práticas [...] Os pontos positivos são esses né, que você tem mais embasamento teórico [...] você convive com a escola de perto, você vê como é que funciona, como é o sistema, como é o currículo de fato [...] No RP os pontos positivos são a troca de experiência, de você está dentro da escola [...]. (Entrevistada 1 - utilizou o RP como carga horária de estágio).

Em complemento a isso, a Entrevistada 2 cita;

[...] A Residência Pedagógica marcou de uma forma bem diferente porque além da gente discutir sobre a sala de aula, sobre as dificuldades da sala de aula, a gente discutiu sobre a própria formação de professores, como que a gente estaria preparado para isso, a nossa própria formação [...] dentro do Residência Pedagógica que eu pude me alinhar bastante com leituras e pesquisas no campo da formação de professores do trabalho docente também [...]. (Entrevistada 2 - utilizou o RP como carga horária de estágio)

A fala das entrevistadas evidenciam a Residência Pedagógica como um espaço formativo dinâmico. Ao destacarem elementos como a troca de experiências, as atividades de planejamento, as discussões teóricas, as leituras e as pesquisas, as entrevistadas apontam para uma formação que ultrapassa a dimensão técnica, contemplando processos reflexivos e colaborativos.

Além desses pontos citados, na fala da entrevistada 3 ela reflete;

[...] a gente tem mais tempo para discutir conteúdo, a gente tem mais tempo para tirar dúvidas, a gente tem mais oportunidade de estar ali compartilhando experiências [...] a gente era auxiliado em tempo real, todos os nossos problemas, todas as nossas necessidades eram supridas ali em tempo real. Surgia uma dúvida, surgia um problema, a gente tinha o apoio deles (preceptores e coordenadores) para

tentar solucionar. Então, assim, pontos positivos são inúmeros, inclusive esse de poder ter uma experiência mais humanizada, personalizada. (Entrevistada 3 - utilizou a carga horária de RP como estágio).

O destaque para a maior disponibilidade de tempo para discutir conteúdos na fala da entrevistada 3, indica que a Residência Pedagógica possibilitou um aprofundamento teórico-metodológico mais consistente, contribuindo para a compreensão crítica do fazer docente. A menção a uma experiência mais humanizada e personalizada, especialmente no que se refere ao acompanhamento e à supervisão das atividades, evidencia a importância do suporte formativo contínuo na construção dos saberes docentes.

Esses elementos corroboram com a concepção de formação defendida por autores como Pimenta e Lima (2017) e Tardif (2002), ao enfatizarem que a profissionalização docente se consolida a partir de experiências formativas que promovem reflexão, diálogo e acompanhamento sistemático no contexto da prática.

Os dados analisados evidenciam que tanto o Estágio Supervisionado quanto a Residência Pedagógica desempenham papéis relevantes na formação inicial docente, ainda que com características e alcances distintos. Enquanto o estágio se configura como um espaço de aproximação inicial e exploratória com o contexto escolar, possibilitando o primeiro contato com a prática pedagógica e a mobilização prévia de saberes docentes, a Residência Pedagógica destaca-se por promover uma imersão mais prolongada, e acompanhada. Dessa forma, os relatos dos entrevistados indicam que a dinâmica do Estágio Supervisionado mobilizou os conhecimentos prévios necessários à atuação docente e o RP potencializou processos formativos reflexivos, colaborativos e humanizados, contribuindo de maneira consistente para a construção dos saberes experienciais e para a consolidação da identidade profissional docente.

4.3 Contribuições da Residência Pedagógica para a formação da identidade docente

A identidade docente segundo orienta a LDB, é o resultado de um processo formativo profissional, fundamentado na relação entre teoria e prática, e, no exercício consciente da docência, devendo esta, ser construída ao longo da formação inicial e da atuação profissional.

Em consonância com essa compreensão, a Resolução (CNE/CP nº 2/2015) que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNs), ampliou essa perspectiva ao definir a identidade docente como ampla e complexa, envolvendo o domínio de conhecimentos pedagógicos, a reflexão crítica sobre a prática, a compreensão dos contextos educacionais e o compromisso ético e social com a educação. Segundo as DCNs,

essa identidade não se limita ao ato de ensinar, mas se constitui na articulação entre formação teórica, prática pedagógica, pesquisa e participação na organização e gestão dos processos educativos, especialmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Alinhado a esses documentos normativos, o Edital CAPES nº 24/2022 compreende a identidade docente como um processo formativo que se fortalece por meio da inserção sistemática do licenciando em contextos reais da educação básica, sendo construída na experiência, na reflexão sobre o fazer pedagógico e na corresponsabilidade entre licenciandos, docentes orientadores e preceptores, favorecendo a profissionalização e a compreensão crítica do papel do professor.

A análise dos relatos evidencia que o Programa Residência Pedagógica se configurou como espaço decisivo para a constituição da identidade docente dos participantes, especialmente pela imersão na realidade escolar e pela articulação entre teoria e prática.

A vivência concreta no espaço escolar aparece como aspecto marcante nos relatos. A Entrevistada 1 destaca a relevância do programa ao afirmar que “[...]esses programas são de uma riqueza, você conhece, você pisa na escola, você sabe de fato como é o desenho da escola, como ela funciona”. O contato direto com o cotidiano escolar possibilitou compreender a dinâmica institucional e os desafios reais da profissão. Tal experiência dialoga com a LDB (1996), ao reforçar que a formação docente deve estar fundamentada na articulação entre teoria e prática, elemento essencial para a constituição da identidade profissional.

Além disso, a entrevistada 1 relaciona diretamente sua atuação atual ao que vivenciou no programa: “Hoje eu estou concursada aqui no município de Porto Franco [...] e dou graças ao RP [...] eu levo tantas dinâmicas, tudo que eu aprendi no PRP”. Esse relato evidencia que os saberes construídos durante a residência ultrapassaram o período formativo e se consolidaram na prática profissional.

Os dados também revelam que o RP contribuiu para o fortalecimento da segurança profissional das participantes. A entrevistada 1 relata que, ao ser questionada por sua coordenadora sobre a qualidade de seu planejamento, respondeu: “Foi lá no programa que eu participei, a professora nos ensinou a fazer o planejamento”. A recorrência da expressão “[...]sempre friso isso, que aprendi no RP”, demonstra o reconhecimento do programa como espaço formativo decisivo.

Essa evidência confirma o objetivo do Edital CAPES nº 24/2022, que prevê o fortalecimento da identidade docente por meio da inserção planejada na escola básica,

promovendo a construção de competências profissionais ancoradas na prática orientada e reflexiva.

Outro aspecto relevante refere-se à redefinição da escolha profissional. A entrevistada 2 relata que inicialmente acreditava “[...] *que não seria uma pessoa boa para trabalhar em educação infantil*”, revelando insegurança e receio em relação à etapa. No entanto, ao vivenciar intensamente essa experiência no RP, afirma que decidiu “[...] *viver o máximo que eu conseguisse da educação infantil para eu ter mesmo uma visão concreta*”. Ao final do programa, reconhece: “[...] *é uma etapa que eu gostaria de trabalhar [...] eu creio que o Residência Pedagógica contribuiu bastante para eu me identificar na Educação Infantil*”.

Esse movimento de transformação evidencia que a identidade docente não é fixa ou previamente determinada, mas construída na experiência e na reflexão sobre a prática, conforme apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2015), que compreendem a docência como base identitária do pedagogo.

A análise também revela a dimensão ética e humanizadora da identidade docente. A entrevistada 3 afirma que, durante o processo formativo no RP, pôde refletir sobre sua trajetória pessoal e sobre o tipo de profissional que deseja ser: “[...] *pode estar refletindo como eu posso me tornar um ser humano melhor e poder contribuir [...] na vida de outras pessoas*.”. Ao reconhecer que “[...] *qualquer coisa que eu fizer [...] vai interferir na vida das pessoas*.”, demonstra consciência da responsabilidade social inerente à profissão.

Essa perspectiva amplia a compreensão da identidade docente para além da dimensão técnica, aproximando-se da concepção das DCNs (2015), que enfatizam o compromisso ético e social da formação do pedagogo.

De modo geral, os depoimentos indicam que o Programa Residência Pedagógica contribuiu significativamente para a constituição da identidade docente dos participantes, promovendo a integração entre formação teórica e prática, o fortalecimento da segurança profissional, a redefinição de escolhas e a ampliação da consciência ética sobre o papel do professor.

4.4 A Residência Pedagógica como experiência formativa complementar ao estágio obrigatório e suas repercussões na percepção do estágio

A Residência Pedagógica (RP) no âmbito da formação inicial de professores ganha destaque por ser uma política formativa que, ao mesmo tempo em que se aproxima do estágio supervisionado, assume um papel complementar, possibilitando a ampliação e aprofundamento das experiências vividas pelos futuros professores.

Este fato, pôde ser constatado na fala dos entrevistados que destacaram que o RP proporcionou maior embasamento, autonomia e segurança para a realização do estágio. Segundo a entrevistada 1, o estágio se tornou “*mais leve, mais tranquilo*”, enquanto a entrevistada 3 destacou que foi “*mais prazeroso*” realizar os estágios após a participação no RP, indicando que as vivências na residência anteciparam aprendizagens importantes, funcionando como uma preparação que potencializou a experiência posterior do estágio supervisionado. Além disso, o entrevistado 4 relatou que o RP permitiu “*explorar o que não foi explorado no estágio*”, reforçando a ideia de que ambos não são experiências isoladas, mas articuladas, sendo o RP um espaço que promove o aprofundamento da prática docente.

Outra questão citada foi a questão do fortalecimento da dimensão reflexiva, segundo os entrevistados, o programa promoveu momentos de discussão, revisão das práticas e acompanhamento mais sistemático, fortalecendo a dimensão reflexiva, complementando o estágio supervisionado, que muitas vezes se apresenta de forma mais pontual, essa dimensão foi impulsionada principalmente pela prática formativa de Lesson Study que foi alinhada com o RP no caso pesquisado.

Segundo Pimenta e Lima (2017), o estágio não se configura como uma atividade de prática instrumental, mas uma atividade teórica de conhecimento, na qual se torna importante a atividade reflexiva para a intervenção na realidade, indo ao encontro disso as falas dos entrevistados indicam que o RP contribuiu para que essa concepção se concretize, pois possibilitou a ampliação de análise da prática por meio da discussão de problemas e da construção de soluções no cotidiano escolar, tal qual se expressa na fala da entrevistada 1 que reflete “[...] *No RP a gente discutia muito sobre nossas práticas, né, a gente revia as práticas, então foi mais leve né, você já tinha mais autonomia de realizar o Estágio*” (Entrevistada 1 - utilizou a carga horária de RP como estágio). A fala da entrevistada revela que ao complementar o estágio, a Residência Pedagógica fortaleceu seu caráter formativo, tornando-o mais reflexivo e significativo.

Outro ponto importante é que os participantes ressaltam que os aprendizados do RP não ficaram restritos ao programa, mas se estenderam para outros estágios e experiências formativas, tal qual reflete a entrevistada 2 ao destacar;

[...]então o RP, os aprendizados que eu tive no RP não ficaram restritos ao RP, mas se estenderam a todos os outros projetos que participo e todos os estágios que eu pude fazer também, todas as atuações que eu faço em projetos que sejam nas escolas também, têm aprendizagem do RP. (Entrevistada 2 - utilizou a carga horária de RP como estágio).

Este fato reforça a ideia de continuidade da formação e evidencia que o RP, ao complementar o estágio supervisionado, contribuiu para uma formação mais sólida e articulada e para além disso, contribuiu para a uma resignificação acerca do estágio supervisionado, possibilitando a percepção da sua relevância e contribuição para a formação docente.

Dessa forma, a análise das falas permitiu compreender que a Residência Pedagógica não substitui o estágio supervisionado, mas o complementa de maneira significativa, ampliando as oportunidades de vivência, reflexão e construção de saberes docentes. Essa articulação potencializa a formação inicial, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, da segurança e da identidade profissional dos futuros professores, isso é claro, em alinhamento com as perspectivas teóricas e com as orientações dos documentos curriculares regulamentadores da formação de professores e pedagogos no Brasil.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise realizada no decorrer desta pesquisa, podemos inferir que tanto o Estágio Supervisionado quanto a Residência Pedagógica se definem como componentes essenciais na formação inicial de professores do curso Pedagogia da UFNT de Tocantinópolis. Os dados demonstram que as experiências possuíram diferenças significativas, e não se igualaram em termos de alcance formativo, porém, tornaram-se complementares, sendo a Residência Pedagógica um elemento que potencializou no caso pesquisado, as vivências de estágio posteriores dos participantes da pesquisa.

O estudo da problemática em questão possibilitou a compreensão de que a dinâmica formativa desenvolvida na Residência Pedagógica se tornou decisiva para o desenvolvimento profissional dos participantes, contribuindo para a resignificação do estágio e a superação de inseguranças e receios prévios à sua realização.

Os resultados evidenciam, ainda, que o RP possui grandes possibilidades de ampliar qualitativamente as experiências de estágio supervisionado pois, enquanto o estágio se apresenta, em muitos casos, como uma inserção inicial, por vezes marcada por inseguranças, limitações no acompanhamento e dificuldades no planejamento e na atuação docente, a Residência Pedagógica proporcionou, por meio do desenvolvimento de dinâmicas diversas de formação, como por exemplo a dinâmica do "Lesson Study, uma imersão mais contínua, orientada e reflexiva, contribuindo para o desenvolvimento da segurança e autonomia profissional.

Com relação às estruturas curriculares das duas experiências formativas, o estudo evidenciou que, por estarem ancoradas em pressupostos legais e pedagógicos divergentes, suas dinâmicas se diferenciaram-se significativamente. Enquanto o estágio supervisionado proporcionou a aproximação inicial do campo de atuação e a mobilização de saberes prévios importantes à atuação, a Residência Pedagógica viabilizou uma experiência diversificada da realidade de atuação, dentre alguns pontos, possibilitando o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica sobre a prática desenvolvida.

Dessa forma, concluímos que tanto o Estágio Supervisionado quanto a Residência Pedagógica configuraram-se como experiências marcantes no processo formativo dos colaboradores da pesquisa, apesar das divergências e particularidades de cada uma. Por fim, apesar da Residência Pedagógica ter proporcionado uma imersão mais prolongada no campo de atuação, frisamos que a Residência Pedagógica não substitui o estágio supervisionado, mas o complementa (como no caso pesquisado), podendo qualificar suas práticas curriculares e potencializar seu papel na formação inicial docente. No contexto do curso de Pedagogia da UFNT de Tocantinópolis, a experiência na RP como experiência de Estágio consolidou-se como um eixo formativo estratégico, contribuindo assim, para a formação de professores mais preparados, reflexivos e comprometidos com a realidade educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Yasmim Martins de. **Estágio curricular supervisionado no curso de pedagogia em tempos de pandemia – COVID-19: vivências e desafios**. 48 f. 2022. Monografia (Graduação) Fundação Universidade Federal Do Tocantins, Curso De Pedagogia, Campus De Tocantinópolis-To.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 70. ed. - São Paulo, SP: Persona, 2001.

BEZERRA, Renata Camacho; Morelatti, Maria Raquel Mioto. **Lesson Study: Discutindo Princípios para o Método**. SIPEC. V Seminário Internacional de Pesquisas e Estudos Qualitativos. Foz do Iguaçu, 30 e 31 de maio e 1 de junho de 2018.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, Pedagogos e formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 1996, 5ª ed. 2004. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

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

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores no Brasil: Características e Problemas**. Educ. Soc., Campinas, v.31, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GATTI, Bernardete e ANDRÉ, Marli. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Tradução . Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. Acesso em: 15 nov. 2025.

GONÇALVES, Carlos Luiz e PIMENTA, Selma Garrido. **Reverendo o ensino de 2o Grau, propondo a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1990.

LOCATELLI, Arinalda Silva; PAULA, Andrey Patrick Monteiro de. **O programa residência pedagógica e o estágio supervisionado em diálogo**. Revista Capim Dourado: Diálogos em Extensão, Palmas, v. 8, n. 1, p. 459-482, Jan-Abr., 2025

SILVA, Meiriluce Assunção; GAYDECZKA, Beatriz. **Importância do Estágio Supervisionado: Integração entre Teoria e Prática e Formação Profissional de Licenciandos**. SciELO Preprints, 2024. DOI: [10.1590/SciELOPreprints.9210](https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9210). Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/9210>. Acesso em: 15 nov. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5. ed. - São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena Lima. **Estágio e docência**. - 8. ed. rev., atual. e ampl. - São Paulo: Cortez, 2017.

LEMOS, Andrelina Moraes Coelho. **Residência pedagógica: relação teoria e prática na formação docente**. 2021. 39 f. Monografia (Licenciatura em Física) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Diretrizes Curriculares da Pedagogia: Imprecisões Teóricas e Concepção Estreita da Formação Profissional de Educadores**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, out. 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano**. Educação & Realidade, v. 40, n. 2, p. 629–650, abr. 2015.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil [livro eletrônico]: história e teoria/ Dermeval Saviani**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. – (Coleção memória da educação).

SAVIANI, Dermeval. **Formação de Professores no Brasil: Dilemas e Perspectivas**. Poiesis Pedagógica, Catalão, v. 9, n. 1, p. 07–19, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/15667>. Acesso em: 30 ago. 2025.

SAVIANI, Demerval. **Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação v. 14. (143-155) n. 40 jan./abr. 2009.

SAVIANI, Demerval. **A Política Educacional no Brasil**. In. BASTOS, Maria Helena C; STEPHANOU, Maria. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019.

PIMENTA, Garrido Selma; FUSARI, Cerchi. José.; PEDROSO, Cintia Cinto Araujo; UMBERTO, Andrade Pinto. **Os cursos de Licenciatura em Pedagogia: Fragilidades na formação inicial do professor polivalente**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, ja./mar. 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. 2. ed. - Rio de Janeiro: E. P. U., 2020.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Orgs.). **Pesquisa em Educação: Alternativas investigativas com objetos complexos**. 3. ed - São Paulo: Loyola, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TINTI, Douglas da Silva.; SILVA, José Fernandes da. **Estudo das repercussões do Programa Residência Pedagógica na formação de Professores de Matemática**. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, [S. l.], v. 12, n. 25, p. 151–172, 2020. DOI: 10.31639/rbpf.v13i25.404. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/404>. Acesso em: 15 nov. 2025.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. Org. **Metodologia da Pesquisa qualitativa em Educação**. 3. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FERRONATO, Eliane Terezinha Túlio; REBOLO, Flavinês. **A complexidade da docência: a percepção de estagiários de Pedagogia sobre os desafios para a promoção do bem-estar docente**. Série-Estudos, Campo Grande, MS, v. 26, n. 56, p. 195-217, jan./abr. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

APÊNDICES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: A Contribuição da residência pedagógica no aprimoramento do estágio obrigatório para futuros professores: desafios e perspectivas

Nome do responsável: Gerciane Oliveira de Souza

Número do CAAE:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar desta pesquisa, cujo título está descrito acima e mais detalhes poderão ser conhecidos no decorrer da leitura deste documento. Este documento visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa, caso aceite participar desta, serão elaboradas duas vias deste documento que deverão ser assinadas e rubricadas pela responsável pela pesquisa e por todos os participantes, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Nesta pesquisa, pretendemos verificar as experiências vivenciadas de estágio Curricular Supervisionado e Residência Pedagógica no período de 2022 a 2024, objetivando compreender o processo de transformação dos participantes, seu desenvolvimento profissional, suas aprendizagens, formação da sua identidade profissional bem como os desafios enfrentados no decorrer das experiências formativas.

Com o propósito de alcançarmos o objetivo previsto, adotaremos as seguintes etapas que são caracterizadas por procedimentos específicos, a saber: **Elaboração de um roteiro de entrevista semiestruturada** (elaboração de questões abertas (pesquisador), sobre as experiências de estágio e Residência Pedagógica para guiar a entrevista de forma ordenada); **Realização da entrevista** (Nesta etapa, ocorrerá a entrevista com cada um dos participantes, individualmente, seguindo a lógica do roteiro elaborado pelo pesquisador) e **organização dos dados coletados** (Esta etapa acontece após as entrevistas, nela o pesquisador transcreve as informações fornecidas pelos entrevistados).

Para a etapa da Realização da entrevista, será utilizado como instrumento de coleta de dados principalmente gravações em áudio, gravações em vídeo e diários de bordo. Todos estes registros ficarão sob responsabilidade do pesquisador e não serão divulgados, sem prévia autorização. Na divulgação escrita dos resultados das pesquisas serão utilizados pseudônimos para fazer referência aos entrevistados.

A pesquisa não oferece vantagens financeira, uma vez que, sua participação é voluntária conforme já discriminado neste documento, a mesma também, não oferece nenhum risco previsível ao participante, e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos, presentes na Resolução nº466/12 do Conselho Nacional de Saúde e suas contribuições às práticas de estágio na formação de professores.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos.

Rubrica do pesquisador

Rubrica do participante

Eu, _____,
portador (a) do documento de Identidade _____, fui esclarecido (a) dos
objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e dirimir minhas dúvidas. Recebi uma via
original deste termo de consentimento livre e esclarecido. Em vista disso Declaro que entendi os objetivos,
riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar

Tocantinópolis, _____ de _____ de 2025.

Assinatura do (a) Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar o
pesquisador:

Pesquisador Responsável: *Gerciane Oliveira de Souza*

Endereço: Vila Padre Cesare, rua 02, nº 40. CEP: 779000-000. Tocantinópolis – TO.

Fone: (63) 992700382

E-mail: gerciane.souza@ufnt.edu.br

**Questões norteadoras para entrevista de TCC - Estágio Supervisionado e Residência
Pedagógica do Curso de Pedagogia no CEHS de Tocantinópolis.**

Caso de quem utilizou a carga horária de RP como estágio

- 1- Conte um pouco sobre quando e onde você realizou seu Estágio Supervisionado na Educação Infantil e nos Anos Iniciais.
- 2- Conte como foi a experiência de realizar o Estágio por meio do Residência Pedagógica.
- 3- Você realizou estágio em outra modalidade antes ou depois do RP, como foi essa experiência?
- 4- Conte quais foram os pontos positivos e os principais desafios que enfrentou durante esse período.
- 5- Você acha que a experiência de estágio por meio do Residência pedagógica contribuiu para sua formação? Explique.
- 6- Teve alguma experiência de estágio que te marcou? Conte-nos.

Questões norteadoras para entrevista de TCC - Estágio Supervisionado e Residência Pedagógica

Caso de quem realizou o estágio antes do RP

- 1- Conte um pouco sobre quando e onde você realizou seu Estágio Supervisionado.
- 2- Quais foram os principais desafios que enfrentou durante o estágio?
- 3- Quais os pontos positivos de sua atuação no estágio ?
- 4- Em seguida, fale sobre sua participação na Residência Pedagógica.
- 5- O que marcou você entre o estágio e o RP?
- 6- Em que sentido a Residência contribuiu para melhorar sua prática pedagógica?
- 7- Se você pudesse voltar ao estágio depois de ter feito a Residência, o que faria diferente?