

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO CONTEXTO DA EAD DO IFAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Aurineide Profírio Barros Correia¹
Felipe Pereira dos Santos²
Bruna Caroliny dos Santos³
Adriana Vital dos Santos⁴

RESUMO

Propõe-se, neste artigo, analisar os alinhamentos e as diferenças entre o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) e o Programa Residência Pedagógica (PRP) no âmbito da formação inicial de professores do curso de Letras-Português a Distância do Instituto Federal de Alagoas (IFAL). A pesquisa qualitativa, de natureza exploratória (Gil, 2008), fundamentou-se em uma revisão bibliográfica sobre o papel integrador do ECS e do PRP na formação inicial de professores, e seu contexto histórico no Brasil, bem como em análise documental do PPC do curso de Letras a Distância do IFAL e os normativos legais que regem o PRP. A fundamentação teórica incorpora os pressupostos sobre a formação de professores de Gatti e Barreto (2009) e Fazenda (2001), bem como as concepções de estágio curricular supervisionado de Pimenta e Lima (2009). O estudo destaca alinhamentos entre o PRP e o ECS, como a ênfase na prática pedagógica, a integração teoria-prática e a relação universidade-escola. No entanto, aponta diferenças em aspectos como a carga horária, o perfil dos bolsistas, o papel do professor orientador, o método de avaliação e a relação com as políticas educacionais vigentes. Nessa perspectiva, o estudo revela que o PRP e o ECS são modalidades complementares na formação inicial de professores, demandando um diálogo constante entre os participantes para assegurar a qualidade e a efetividade das experiências formativas.

Palavras-chave: Programa Residência Pedagógica, Estágio Curricular Supervisionado, Formação inicial de professores, Educação a Distância.

INTRODUÇÃO

A formação de professores é um tema de constante reflexão e pesquisa no campo da Educação, especialmente no âmbito da Educação a Distância (EAD), pois essa modalidade ainda apresenta potencialidades a serem exploradas, tanto no campo pedagógico como na dimensão política. Nesse cenário, a busca por mecanismos de formação que possibilitem o alinhamento de conceitos teóricos à prática da sala de aula ganha destaque, uma vez que essa

¹ Professora do Instituto Federal de Alagoas – IFAL. Orientadora do Programa Residência Pedagógica pelo IFAL, Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL, aurineide.correia@ifal.edu.br;

² Licenciando em Letras pelo Instituto Federal de Alagoas – IFAL. Residente do Programa Residência Pedagógica pelo IFAL, fps@aluno.ifal.edu.br;

³ Licencianda em Letras pelo Instituto Federal de Alagoas – IFAL. Residente do Programa Residência Pedagógica pelo IFAL, bcso1@ifal.edu.br;

⁴ Licencianda em Letras pelo Instituto Federal de Alagoas – IFAL. Residente do Programa Residência Pedagógica pelo IFAL, avs8@ifal.edu.br.

modalidade “é planejada e organizada para superar problemas de tempo e espaço, sem desprezar a elaboração de instrumentos e métodos apropriados” (Aboud, 2008, p. 15). Sob tal perspectiva, o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP), no contexto da EAD, emergem como espaços formativos essenciais nesse percurso.

A formação de professores se constitui como um processo complexo que “implica o reconhecimento das trajetórias próprias dos homens e mulheres, bem como exige a contextualização histórica dessas trajetórias, assumindo a provisoriedade de propostas de formação de determinada sociedade” (Fazenda, 2001, p. 226). Nessa perspectiva, torna-se imperativo compreender a sua natureza inacabada e as eventuais lacunas que possam existir.

Esse processo de formação docente se desdobra em duas etapas fundamentais: a formação inicial e a formação continuada. No âmbito deste estudo, voltamos nosso olhar para a formação inicial, compreendendo-a como “um componente de uma estratégia mais ampla de profissionalização do professor” (Mello, 2000, p. 98). Essa atenção específica visa aprofundar a compreensão das dinâmicas e desafios que permeiam o início da trajetória da formação profissional dos educadores, particularmente na integração efetiva entre teoria e prática, visto que essa articulação se constitui como princípio fundante da formação inicial de professores que nem sempre é concretizada (Almeida; Silva, 2014).

Diante da constatação do aspecto inacabado e lacunar da formação inicial docente, não restam dúvidas de que o ECS e o PRP constituem espaços de formação nos quais a articulação entre teoria e prática é característica comum. No entanto, considerando a dimensão político-pedagógica de cada instância, na qual o ECS se constitui como um componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura, enquanto o PRP corresponde a uma ação mais ampla integrada à Política Nacional de Formação de Professores (PNFP), voltado a estudantes das licenciaturas, surge a necessidade de se compreender os seus fundamentos e dimensionar seus limites e possibilidades no âmbito da EAD.

Nesse cenário, refletimos sobre como essa compreensão pode influenciar no desenvolvimento e na implementação de estratégias de formação inicial na EAD, considerando não apenas a efetiva integração entre teoria e prática, mas também a contextualização política e institucional de cada espaço de formação, garantindo uma abordagem mais alinhada com as características próprias dessa modalidade de ensino.

Com base nesses pressupostos, as análises e discussões aqui apresentadas têm como objetivo examinar os pontos de convergência e as diferenças entre o ECS e o PRP no âmbito da formação inicial de professores do curso de Letras-Português a Distância do Instituto Federal de Alagoas (IFAL).

Nessa perspectiva, buscou-se atender as demandas deste estudo, partindo-se de uma análise subsidiada em uma pesquisa qualitativa, exploratória (Gil, 2008), fundamentada em uma revisão bibliográfica (Marconi; Lakatos, 2003) que investigou conceitos, objetivos e características inerentes aos contextos formativos em questão. Além disso, a pesquisa empregou a análise documental (SILVA *et al.*, 2009), possibilitando explorar a complexidade e a diversidade de narrativas presentes nos documentos que embasam legalmente o PRP e o curso de Letras-Português a Distância do Ifal, especialmente o ECS. Tal abordagem contribuiu significativamente para a compreensão das concepções político-pedagógicas dessas instâncias formativas.

Após as análises, o estudo evidenciou convergências entre o ECS e o PRP, como a ênfase na prática pedagógica, a integração teoria-prática e a relação universidade-escola. Entretanto, identifica diferenças em aspectos como carga horária, perfil dos bolsistas, função do professor orientador, métodos de avaliação e interação com as atuais políticas educacionais, evidenciando que essas instâncias formativas interagem e se complementam, necessitando de uma comunicação contínua entre os envolvidos para garantir a qualidade e efetividade desses mecanismos de formação.

METODOLOGIA

O percurso metodológico necessário para alcançarmos os objetivos deste estudo se consistiu em uma pesquisa exploratória, de cunho bibliográfico, cujas análises estão fundamentadas no papel integrador do ECS e do PRP na formação inicial de professores, e seu contexto histórico no Brasil. Adicionalmente, a pesquisa incorporou a análise documental, possibilitando a compreensão das concepções político-pedagógicas inerentes ao ECS e ao PRP no curso de Letras a Distância, do IFAL.

Em consonância com as ideias de Gil (2008), as pesquisas exploratórias têm como finalidade o desenvolvimento, esclarecimento e modificação de conceitos e ideias, buscando formular problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos subsequentes. Nesse contexto, a pesquisa bibliográfica, conforme destacado por Markoni e Lakatos (2003), desempenha uma função significativa ao situar o pesquisador no contexto do que já foi estudado sobre um tema específico. Esse tipo de pesquisa não apenas contribui para a compreensão do estado atual do conhecimento sobre determinado tema, como oferece também subsídios para a elaboração de questões de pesquisa e hipóteses, alinhando-se assim aos propósitos das pesquisas exploratórias, conforme compreendidas por Gil (2008).

O fato de analisarmos documentos oficiais também caracteriza esta pesquisa como documental, a qual permite a investigação de determinada problemática não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem e por isso revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato social (SILVA et al, 2009).

Nessa perspectiva, com a análise do PPC do curso de Letras a Distância do Ifal e dos normativos legais do PRP busca-se identificar a relação de alinhamento e diferenças existente entre essas instâncias formativas. Esse enfoque está em sintonia com o pensamento de Lüdke; André (2004, p. 38), que destacam a importância da pesquisa documental “seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema”

Seguindo essa metodologia, objetivamos contribuir para a compreensão das dinâmicas envolvidas na formação inicial de professores no contexto específico da Educação a Distância, destacando as particularidades do ECS e do PRP no curso de Letras-Português a Distância do IFAL.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD): DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A formação de professores tem sua trajetória histórica marcada por transformações significativas no Brasil e no mundo, refletindo as demandas da sociedade e as mudanças no cenário educacional. No contexto brasileiro, essa trajetória assume contornos particulares que se entrelaçam com o desenvolvimento geral da educação no país (Gatti; Barreto, 2009).

Até meados do século XX, o cenário da educação no Brasil foi marcado pela escassez de escolas públicas e uma escolarização historicamente restrita às elites (Gatti; Barreto, 2009). Essa realidade, por séculos, perpetuou uma lacuna educacional significativa restringindo o acesso à educação para a maioria da população (Gatti; Barreto, 2009).

As transformações observadas no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, com o crescimento efetivo da rede pública de ensino, marcam um ponto de virada na história educacional brasileira, representando uma resposta às demandas crescentes pela universalização da Educação Básica (Gatti; Barreto, 2009). No entanto, esse processo evidencia que a universalização do acesso à formação educacional básica, como estabelecido na Constituição Federal do Brasil (Brasil, 1988) e reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da

Educação ([LDB] Lei nº 9.394/1996), constituem um caminho complexo de adaptação e resposta às necessidades educacionais emergentes.

O aumento dos investimentos públicos no Ensino Fundamental e as pressões sociais e econômicas levaram a uma intensificação da demanda por professores. Essa realidade exigiu uma nova dinâmica na formação docente, que resultou na implementação de diversas medidas, como a ampliação das escolas normais no nível médio, a oferta de cursos rápidos para suprir a formação de docentes, a complementação de formações oriundas de diferentes contextos, a concessão de autorizações especiais para não licenciados atuarem como professores, e a admissão de professores sem formação específica (Gatti; Barreto, 2009).

No entanto, segundo Gatti (2010), é apenas no final dos anos 1930 que ocorre um avanço significativo voltado à formação de docentes para o ensino secundário, que hoje compreende os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, com a formação de bacharéis nas poucas universidades existentes, acrescentando-se um ano com disciplinas na área de educação para a obtenção da licenciatura. Essa iniciativa foi essencial para atender à crescente demanda por profissionais qualificados no campo da educação e marcou uma transição importante no cenário educacional da época.

Diante de novas exigências legais, estabelecidas pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996, nota-se um aumento considerado de cursos superiores de licenciatura dedicados à formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. Essa expansão reflete o esforço da sociedade em adequar as práticas educacionais aos normativos legais, atendendo à demanda por profissionais qualificados nessas áreas específicas (Gatti; Barreto, 2009).

Além disso, a LDB/1996, abriu novas perspectivas para o avanço da formação de professores no Brasil ao estabelecer diretrizes que incentivam e respaldam a criação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino, bem como na educação continuada, como podemos observar em seu art. 80 que estabelece que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (Brasil, 1996).

Nesse cenário, a EAD também emergiu no contexto da formação de professores no Brasil como uma resposta às demandas para ampliar o acesso à educação superior, especialmente para profissionais já inseridos no mercado de trabalho, pois representava uma alternativa inovadora para superar barreiras geográficas e temporais, permitindo que os professores em formação conciliassem estudos com suas atividades cotidianas.

Com o passar dos anos, a EAD assume uma relevância cada vez maior no cenário nacional, passando a desempenhar um papel significativo nas políticas educacionais do país. Esse crescimento não apenas reflete a evolução tecnológica que essa modalidade comporta, mas também revela uma mudança de paradigma na concepção de educação, adaptando-se às demandas contemporâneas.

Nessa perspectiva, a EAD passa a ser considerada como um locus fundamental para a formação inicial de professores. Tal reconhecimento é impulsionado por políticas educacionais voltadas à formação de professores, as quais buscam ampliar o acesso à educação de qualidade em todo o território brasileiro.

Dentre as estratégias delineadas para promover a expansão da EAD e atender às necessidades educacionais, destaca-se o Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado pela Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001). Esse plano reitera a relevância da EAD nas políticas educacionais do país, estabelecendo diretrizes, objetivos e metas para sua efetiva implementação (Gatti; Barreto, 2009).

Essas iniciativas convergem para a promulgação do Decreto nº 5.622, datado de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), o qual institui um novo arcabouço legal para a EAD no território nacional, consolidando-a como uma modalidade de ensino.

Em junho de 2006, surge o Decreto nº 5.800 (BRASIL, 2006), que estabelece a criação do sistema Universidade Aberta do Brasil, sob a responsabilidade da Diretoria de Educação a Distância do Ministério da Educação (MEC), vinculada à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em colaboração com a Secretaria de Educação a Distância (Seed). Para viabilizar a oferta de cursos a distância, é requerido que cada município estabeleça um polo de apoio presencial, equipado com biblioteca e laboratórios de informática, física, química e biologia, além de garantir o suporte de tutores e espaço físico para o atendimento presencial dos estudantes (Gatti; Barreto, 2009).

Dessa forma, o novo decreto reforça o compromisso com a expansão da modalidade, destacando a importância da participação ativa dos municípios na criação de polos de apoio e ressaltando a responsabilidade das Instituições de Ensino Superior Públicas (IES) e dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) na elaboração, oferta e desenvolvimento de material didático e pedagógico.

Essa responsabilidade é assumida por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que se configura como um importante sistema para a democratização do acesso à formação de professores (Hernandes, 2017). A UAB atua como um agente catalisador, proporcionando

oportunidades educacionais a um público mais amplo e diversificado, superando barreiras geográficas e socioeconômicas.

Dessa forma, a integração da EAD nas políticas de formação de professores representa um passo importante na construção de um sistema educacional mais inclusivo e alinhado às necessidades do século XXI. É nesse contexto que os Institutos Federais desempenharam um papel fundamental nessa transição, ampliando sua oferta educacional para incluir cursos de formação de professores na modalidade EAD. Essa mudança estratégica não apenas responde à necessidade de flexibilidade e acessibilidade, mas também se alinha com as políticas educacionais voltadas para a democratização do acesso à educação superior.

Contudo, a implementação da EAD na formação de professores não está isenta de desafios. Muitos professores formadores, que inicialmente receberam uma formação predominantemente presencial, agora enfrentam a necessidade de transpor didaticamente seus conhecimentos para o ambiente digital. Essa transição exige uma ressignificação das práticas pedagógicas, incluindo a adaptação de metodologias de ensino e a incorporação efetiva de recursos tecnológicos.

Nessa perspectiva, a articulação entre teoria e prática, fundamental na formação de professores, assume uma complexidade adicional na EAD, visto que a distância física entre formadores e estudantes muitas vezes desafia a efetividade do desenvolvimento dos conhecimentos adquiridos. Essa lacuna se reflete diretamente na educação básica, na qual a falta de uma sólida articulação entre teoria e prática pode comprometer a qualidade do ensino.

Portanto, enquanto a EAD na formação de professores abre portas para novas possibilidades de acesso à educação superior, ainda é imperativo enfrentar o desafio de integrar efetivamente a teoria e a prática, assegurando uma formação docente sólida e alinhada às necessidades do contexto educacional brasileiro.

INTEGRANDO TEORIA E PRÁTICA: O PAPEL ARTICULADOR DO PRPE DO ECS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CURSO DE LETRAS-PORTUGUÊS A DISTÂNCIA DO IFAL

A formação de professores é um tema fundamental no contexto educacional, sendo tradicionalmente dividida entre a formação inicial e continuada. A formação inicial representa o período em que os futuros educadores adquirem os conhecimentos teóricos e práticos necessários para ingressar na carreira docente. Já a formação continuada refere-se ao processo

de desenvolvimento profissional ao longo da carreira, visando a atualização e o aprimoramento constantes.

Nesse contexto, a formação inicial de professores no âmbito da EAD demanda uma abordagem inovadora que ofereça oportunidades de formação flexíveis e acessíveis, superando barreiras geográficas e temporais. No entanto, esse cenário traz consigo desafios intrínsecos que exigem uma atenção especial no que concerne a construção de um currículo integrado que integre atividades práticas que transcendam os ambientes virtuais, assegurando uma experiência formativa completa.

O diálogo acerca da formação inicial de professores no Brasil tem ganhado destaque na busca por compreensão e aprimoramento diante das demandas resultantes das políticas educacionais e dos desafios enfrentados por uma integração mais efetiva entre os conhecimentos teóricos e a realidade da prática escolar.

Nesse cenário, componentes curriculares que enfatizam a prática pedagógica, como os estágios supervisionados, desempenham um papel fundamental nesse processo, visto que os estágios curriculares supervisionados (ECS) proporcionam aos futuros professores a oportunidade de vivenciarem o ambiente escolar, interagir com os alunos e experimentar diferentes estratégias e metodologias de ensino.

O curso de Letras-Português a Distância oferecido pelo Ifal possui uma estrutura curricular organizada em três núcleos. O Núcleo I abrange os componentes curriculares da área de formação geral, totalizando 775 horas. Já o Núcleo II engloba os componentes voltados à formação específica, totalizando 1275 horas e, por fim, o Núcleo III, que inclui os componentes curriculares relacionados à prática pedagógica, somando 1295 horas (IFAL, 2020). A articulação entre esses núcleos é consolidada por meio de um movimento curricular dialógico, numa perspectiva interativa com a sociedade (IFAL, 2020).

O núcleo III, que envolve os estudos integradores, engloba os componentes curriculares voltados aos ECS, que se desdobram em quatro componentes curriculares obrigatórios, implementados a partir do 5º período do curso, cada uma totalizando 100 horas. Essa estrutura é organizada da seguinte forma: a) Estágio Curricular Supervisionado I: abrange a fase inicial do contato direto com o estágio por meio da observação do cotidiano escolar, sendo este componente uma condição prévia para a participação nas demais disciplinas de ECS; b) Estágio Curricular Supervisionado II: envolve a regência nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano); c) Estágio Curricular Supervisionado III: concentra-se na regência no Ensino Médio; d) Estágio Curricular Supervisionado IV: engloba a experiência em práticas educativas em diversas modalidades de ensino (Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos,

Educação Especial, Educação Indígena, Educação do Campo, Educação Quilombola e Educação a Distância) (IFAL, 2020).

Ainda, segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Letras-Português a Distância do Ifal, o ECS é obrigatório, conforme estabelecido pela Portaria IFAL N° 1444/GR, de 09 de julho de 2014, e é “entendido como um espaço de aprendizagem no qual o licenciando exerce *in loco* atividades próprias de sua área de atuação profissional, supervisionado por um profissional já habilitado, preferencialmente nas redes públicas de ensino” (IFAL, 2020, p. 48).

Nessa perspectiva, entende-se que o ECS desempenha um papel fundamental no processo de formação profissional docente, constituindo-se como um componente teórico-prático que proporciona oportunidades de aprendizado ao possibilitar o licenciando um contato efetivo com a realidade escolar. Este espaço de aprendizagem que articula teoria e prática oferece ao estudante a oportunidade de desenvolver os conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação.

De acordo com Pimenta e Lima (2009), o estágio assume uma posição central na formação inicial de professores. Por meio dessa experiência, o profissional adquire entendimento sobre os elementos essenciais para a construção de sua identidade e conhecimentos cotidianos, representando uma oportunidade significativa no desenvolvimento da profissão docente.

Voltado também para o papel articulador teoria e prática no âmbito do curso de Letras-Português a Distância do Ifal, evidenciamos o PRP, iniciativa integrante da Política Nacional de Formação de Professores, que visa contribuir para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura.

Faz-se necessário ressaltar que para aderir ao PRP, o Ifal, em cada edição, precisa submeter uma proposta por meio de projetos institucionais junto à CAPES, mediante um Edital público nacional. O programa visa suprir lacunas na formação dos futuros educadores, oferecendo uma imersão prática nas escolas de Educação Básica. Essa imersão abrange diversas atividades, desde a observação, a regência em sala de aula e intervenções pedagógicas.

Nesse contexto, tanto o PRP quanto o ECS são concebidos para promover a integração entre teoria e prática, desempenhando papéis fundamentais na formação inicial de professores. Dentro do contexto do curso de Letras-Português a Distância do Ifal, ambas as instâncias formativas buscam aprimorar a preparação dos futuros educadores, embora apresentem distinções em naturezas e estruturas.

Quantos a sua natureza, o PRP, integrado à Política Nacional de Formação de Professores, visa aprimorar a formação inicial por meio de uma imersão prática nas escolas de

Educação Básica. Enquanto o ECS é concebido como um espaço de aprendizagem obrigatório, permitindo que o licenciando exerça atividades em sua área sob supervisão, cumprimento o que está preconizado no Plano Pedagógico do Curso (PPC).

Quanto à estrutura e organização, o PRP envolve a submissão de propostas por meio de projetos institucionais à CAPES, com seleção via edital público nacional, não sendo uma ação permanente no curso ou obrigatória. Por outro lado, o ECS é organizado em quatro componentes curriculares obrigatórios, totalizando 400 horas e incluindo atividades práticas nas redes públicas de ensino.

O PRP tem um quadro de participantes bem definido, constituído por um professor preceptor que atua na escola-campo, um orientador que faz parte do quadro efetivo da IES proponente, um coordenador institucional e o residente, licenciando a partir do 5º período.

Outro aspecto de extrema relevância na formação de professores por meio do PRP é o sistema de concessão de bolsas para residentes, professores, preceptores e orientadores. Esse benefício específico, integrado ao programa, objetiva viabilizar a dedicação exclusiva durante o período de formação, permitindo que os participantes se dediquem integralmente ao programa. Esse fator é determinante no perfil do licenciando que atua no PRP daquele que cursa o ECS.

Ambas as iniciativas são percebidas como ações voltadas para preencher lacunas na formação dos futuros educadores, proporcionando uma imersão prática nas escolas de Educação Básica.

Nesse contexto, tanto o PRP quanto o ECS, no âmbito do curso de Letras a Distância do Ifal, compartilham o objetivo fundamental de integrar teoria e prática na formação de professores. Enquanto o ECS é uma exigência curricular, sob a orientação do professor da disciplina, o PRP se destaca por ser uma iniciativa não obrigatória e integrada à política nacional, com carga horária total mínima de 400 horas, contribuindo para uma formação sólida e alinhada às necessidades da educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo explorou os desafios e perspectivas da formação de professores no contexto da Educação a Distância (EAD), com foco no curso de Letras-Português do Instituto Federal de Alagoas (IFAL). Destacamos a relevância dessa temática pela necessidade do entendimento das dinâmicas associadas à formação de professores em um ambiente virtual.

Ao analisarmos as instâncias formativas do ECS e do PRP, constatamos que ambas desempenham papéis fundamentais na formação inicial de professores e são concebidas para promover a integração entre teoria e prática, atendendo às demandas específicas da EAD. O ECS, componente curricular obrigatório, destaca-se por oferecer oportunidades que integram teoria e prática a partir do 5º período do curso, enquanto o PRP, integrante da Política Nacional de Formação de Professores, proporciona uma imersão prática complementar a essa formação, também a partir do 5º período ou da metade do curso, mas não integra o Projeto Pedagógico do curso.

A abordagem adotada no curso de Letras-Português a Distância do IFAL revela uma busca consciente por estratégias que superem as barreiras de tempo e espaço inerentes à EAD, enfatizando a importância da articulação entre teoria e prática. A estrutura do curso, com seus estágios supervisionados e a sua adesão institucional ao PRP, demonstra um comprometimento em oferecer uma formação completa e alinhada às demandas da educação básica.

Nessa perspectiva, a investigação revela pontos de convergência entre o ECS e o PRP, tais como a ênfase na prática pedagógica, a integração efetiva entre teoria e prática, e a relação estreita entre a universidade e a escola. No entanto, também evidencia disparidades em elementos como carga horária, perfil dos bolsistas, função do professor orientador, métodos de avaliação e interação com as atuais políticas educacionais. Essas divergências destacam a natureza complementar dessas instâncias formativas, enfatizando a importância de uma comunicação contínua entre os envolvidos de modo a assegurar a qualidade e eficácia desses espaços de formação.

REFERÊNCIAS

ABOUD, A. F. Fundamentos da Educação a Distância: a teoria por trás do sucesso. In: SERRA, A. R. C; SILVA, J. A. R. **Por uma educação sem distância**: recortes da realidade brasileira. São Luís: Eduema, 2008.

ALMEIDA, M. E. B; SILVA, K. A. G. Formação de professores a distância e as perspectivas de articulação entre teoria e prática por meio de ambientes on-line. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4/2014, p. 129-148. Editora UFPR. DOI: 10.1590/0104-4060.38657.

ARROYO, M. G. **Currículo, Território em disputa**. 5. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 31 jul. 2023.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. *Decretos*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 2006a. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FLICK, U. Introdução à pesquisa qualitativa. In: GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre, Artmed, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (Orgs.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, nº 113, p. 1.355-1.379, out./dez. 2010.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais, **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29 Mai./Jun. 1995;

HERNANDES, P. R. A Universidade Aberta do Brasil e a democratização do Ensino Superior público. **Revista Ensaio**, Rio de Janeiro, V. 25, N. 95, 283-307, ano. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500777>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/LwDGVNp9MBbrTQ8Wwmb94TB/abstract/?lang=pt#>.

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS (IFAL). **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras – Português Modalidade a Distância**. Maceió, 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2004.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M.. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MELLO, G. N. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical**. SÃO PAULO EM PERSPECTIVA, 14(1) 2000

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Currículo, Conhecimento e Cultura**. Indagações sobre o currículo. Ministério da Educação. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 03 de fev. 2019.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA et al. **Pesquisa documental: Alternativa investigativa na formação docente**. Disponível em https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3124_1712.pdf. Acesso em: 03 de fev. 2019.

SILVA et al. **Pesquisa documental: Alternativa investigativa na formação docente**. Disponível em https://educere.bruc.com.br/arquivoJ/pdf2009/3124_1712.pdf Acesso em: 03 de fev. 2019.