



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
FACULDADE DE LINGÜÍSTICA, LETRAS E ARTES – FALLA
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS PORTUGUÊS**

LETÍCIA PAULO DE OLIVEIRA

**A IMPORTÂNCIA DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA OS
PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL: DESAFIOS, AVALIAÇÕES E
IMPACTOS**

**CAMPINA GRANDE
2024**

LETÍCIA PAULO DE OLIVEIRA

**A IMPORTÂNCIA DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA OS
PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL: DESAFIOS, AVALIAÇÕES E
IMPACTOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
coordenação do Curso de Letras-Português da
Faculdade de Linguística, Letras e Artes (FALLA),
como requisito parcial à obtenção do título de
Graduada em Letras-Português.

Área de concentração: Linguística

Orientador: Me. Anderson Rany Cardoso da Silva

CAMPINA GRANDE
2024

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

048 Oliveira, Leticia Paulo de.

A importância do programa de residência pedagógica para os professores em formação inicial [manuscrito] : desafios, avaliações e impactos / Leticia Paulo de Oliveira. - 2024.
50 p.

Digitado. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Faculdade de Linguística, Letras e Artes, 2025. "Orientação : Prof. Me. Anderson Rany Cardoso da Silva, Departamento de Letras e Humanidades - CCHA. "

1. Residência pedagógica. 2. Formação Docente. 3. Linguística aplicada. I. Título

21. ed. CDD 371.12

LETÍCIA PAULO DE OLIVEIRA

**A IMPORTÂNCIA DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA
OS PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL: DESAFIOS, AVALIAÇÕES E
IMPACTOS**

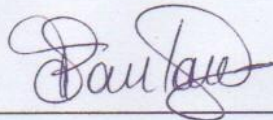
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Letras-Português da
Faculdade de Linguística, Letras e Artes (FALLA),
como requisito parcial à obtenção do título de
Graduada em Letras-Português.

Aprovada em: 19/06/2024.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **ANDERSON RANY CARDOSO DA SILVA**
Data: 25/06/2024 19:52:51-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Me. Anderson Rany Cardoso da Silva (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB/Campus IV)



Profª. Dra. Tatiana Fernandes Sant'Ana
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB/Campus I)

Documento assinado digitalmente
 **CLARA REGINA RODRIGUES DE SOUZA**
Data: 25/06/2024 20:00:33-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Ma. Clara Regina Rodrigues de Souza
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB/Campus IV)

Dedico este trabalho aos novos e antigos participantes do Programa de Residência Pedagógica financiado pela CAPES que, assim como eu, se sentiram perdidos em algum momento durante a formação docente, mas encontraram um propósito nas trocas e nas vivências adquiridas em sala de aula.

AGRADECIMENTOS

Ao longo da minha trajetória, passei a observar a vida com um propósito que vai além do que planejamos e sonhamos para nós mesmos. É como se houvesse uma bússola invisível que nos guia para nos tornarmos indivíduos melhores nessa montanha-russa que chamamos de vida. Assim, acredito que todas as pessoas que cruzam nosso caminho e criam laços conosco não estão ali por acaso. Desde o momento em que entrei na universidade, todas as experiências e pessoas me levaram a refletir sobre a docência e a vida com outros olhos.

Busquei, ao longo deste curso, acreditar em algo, ou melhor, em alguém, e é a essa pessoa que dedico meu primeiro agradecimento: ao Criador de todas as coisas. Agradeço por me mostrar, através de pequenos gestos diários, o quanto sou forte e o quanto o futuro pode ser maravilhoso, mesmo que ainda não o vejamos. Cada batalha que surge em nossas vidas tem um propósito que ainda não compreendemos, mas que nos impulsiona a lutar por um futuro melhor.

Em segundo lugar, agradeço àqueles que me deram o dom da vida e sempre lutaram e acreditaram na educação: meus pais, que sempre deixaram o caminho aberto para que seus filhos pudessem escolher o melhor e nunca mediram esforços para proporcionar o melhor para nós, fazendo questão de deixar claro a importância da educação.

Agradeço ao meu irmão mais novo, Rodrigo, uma das primeiras pessoas que me incentivou a trilhar o caminho da licenciatura. Agradeço por todo o companheirismo, incentivo, força, risadas e planos. Acredito que Deus o escolheu para tornar meu caminho mais leve e significativo.

Não poderia deixar de agradecer ao meu noivo, Cassiano, que acompanhou de perto toda a minha trajetória universitária, ouvindo minhas reclamações, incentivando e me apoiando de todas as maneiras possíveis.

Além disso, dedico um agradecimento especial aos meus amigos de caminhada acadêmica, que tornaram a graduação mais leve. Entre eles, Matheus, meu conterrâneo e amigo de trajetória; Esdras e Clara, que trouxeram muitas risadas e alegrias, com uma amizade fortalecida na residência; Thierry, aquele amigo calmo, cheio de paz e sinceridade, com quem a conexão foi imediata desde os primeiros dias de aula. Também não posso deixar de citar a importância da amizade construída com Vitória, minha dupla no Programa de Residência Pedagógica, com quem tive o prazer de dividir experiências no campo educacional, frustrações,

horas de planejamentos, pesquisas e risadas. E a tantos outros colegas e amigos que trouxeram leveza e agregaram conhecimento durante a formação docente. Nessa reta final, vejo o quanto já amadurecemos, quantas portas já se abriram e o quanto tenho amigos, colegas e parceiros de profissão maravilhosos, empenhados e dedicados.

A jornada acadêmica foi, sem dúvida, um divisor de águas para a minha formação e identificação como professora. Essa conquista é graças a cada profissional que moldou e passou por minha vida. No entanto, gostaria de dar destaque a duas profissionais que admiro e que fizeram parte da minha formação por mais de 18 meses: minha professora-orientadora do PRP, Dra. Tatiana Fernandes Sant'Ana, e a preceptora do programa, Ma. Alessandra Magda de Miranda, as musas inspiradoras desta pesquisa e de tantas outras que já realizamos. Agradeço a elas por todas as broncas, correções e sugestões, que me fizeram encarar a sala de aula como um meio de aprendizado e crescimento pessoal e profissional, sem deixar de lado o olhar atento ao outro durante o processo formativo.

Por fim, agradeço ao meu orientador, Me. Anderson Ranny Cardoso da Silva, por ter aceito caminhar comigo durante esta etapa final da graduação, que na verdade não é um fim, mas o início de novos projetos e possibilidades acadêmicas.

RESUMO

Com base nos pressupostos teóricos da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006), este trabalho tem como objetivo analisar as estratégias pedagógicas e metodológicas implementadas no Programa de Residência Pedagógica (PRP), avaliar o impacto dessa prática na capacidade dos professores em formação de lidar com a diversidade de níveis de proficiência dos alunos e relatar as experiências proporcionadas pelo PRP no processo de formação docente. A pesquisa analisou relatos de experiências dos participantes do PRP (cota 2022/2024), vinculados ao curso de Letras - Português da Faculdade de Linguística, Letras e Artes (FALLA) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). A participação no programa proporcionou uma articulação entre teoria e prática, promovendo uma avaliação contínua e formativa. As ações desenvolvidas concentraram-se em observações participativas da realidade escolar e na regência em sala de aula, incentivando os graduandos a se engajarem em pesquisas e reflexões críticas, assumindo um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem. Como metodologia, adotamos uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e interpretativista, fundamentada nas contribuições de Richardson (1999), Gil (1987) e Moita Lopes (1994). O embasamento teórico incluiu também as reflexões de Tardif (2014), Angelo e Medrado (2017) e Pimenta (1999), entre outros autores. Os relatos analisados revelaram os desafios enfrentados pelos residentes, como a inexperiência e a falta de confiança inicial, e destacaram o papel do professor experiente na orientação e avaliação das aulas. Identificamos que o PRP teve um impacto significativo na formação dos professores: os participantes desenvolveram maior segurança e eficácia por meio da prática contínua e da auto-reflexão promovidas pelo programa. Além disso, os residentes destacaram a relevância do planejamento e da execução de atividades de ensino, ressaltando que as adaptações metodológicas foram fundamentais para orientar a prática docente. Concluímos que o PRP não apenas contribui para a formação inicial dos professores, mas também oferece subsídios para aprimorar a qualidade do ensino e enfrentar os desafios da diversidade no contexto escolar. Esta pesquisa se alinha às discussões atuais sobre a formação docente e à busca por estratégias formativas mais eficazes, inserindo-se em um campo de investigação acadêmica que visa fortalecer a educação e o desenvolvimento profissional dos futuros professores.

Palavras-chave: Programa de Residência Pedagógica; formação docente; Linguística Aplicada.

ABSTRACT

Based on the theoretical assumptions of Applied Linguistics (Moita Lopes, 2006), this study aims to analyze the pedagogical and methodological strategies implemented in the Pedagogical Residency Program (PRP), evaluate the impact of this practice on the ability of pre-service teachers to address the diversity of students' proficiency levels, and report on the experiences provided by the PRP in the teacher training process. The research analyzed experience reports from PRP participants (2022/2024 cohort), linked to the Portuguese Language course of the Faculty of Linguistics, Letters, and Arts (FALLA) at the State University of Paraíba (UEPB). Participation in the program facilitated the integration of theory and practice, promoting continuous and formative assessment. The activities developed focused on participatory observations of the school reality and classroom teaching, encouraging undergraduates to engage in research and critical reflection, taking an active role in the teaching-learning process. As a methodology, we adopted a qualitative approach of exploratory and interpretative nature, based on the contributions of Richardson (1999), Gil (1987), and Moita Lopes (1994). The theoretical foundation also included the reflections of Tardif (2014), Angelo and Medrado (2017), and Pimenta (1999), among other authors. The analyzed reports revealed the challenges faced by the residents, such as initial inexperience and lack of confidence, and highlighted the role of experienced teachers in guiding and evaluating lessons. We identified that the PRP had a significant impact on teacher training: participants developed greater confidence and effectiveness through the continuous practice and self-reflection promoted by the program. Additionally, the residents emphasized the importance of planning and executing teaching activities, noting that methodological adaptations were essential for guiding teaching practices. We concluded that the PRP not only contributes to the initial training of teachers but also provides resources to improve the quality of teaching and address the challenges of diversity in the school context. This research aligns with current discussions on teacher training and the pursuit of more effective formative strategies, situating itself within an academic field of investigation aimed at strengthening education and the professional development of future teachers.

Keywords: Pedagogical Residency Program; teacher education; Applied Linguistics.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
1.1 Problematização: o cerne das questões	9
1.2 Estado da arte: pesquisas sobre o programa de residência pedagógica	11
1.3 Perguntas de pesquisa	15
1.4 Objetivos	16
1.5 Justificativas	17
 2 CAPÍTULO TEÓRICO	 19
2.1 Linguística Aplicada: algumas considerações	19
2.2 O Programa de Residência Pedagógica como ferramenta formativa	21
2.3 A formação inicial de professores: saberes e perspectivas	24
 3 CAPÍTULO METODOLÓGICO	 29
3.1 Caracterização da pesquisa	29
3.2 Coleta de dados.....	30
3.3 Categorias de análise.....	31
 4 CAPÍTULO ANALÍTICO	 34
4.1 Os desafios enfrentados pelos residentes na regência do Programa de Residência Pedagógica.....	34
4.2 O papel do professor mais experiente na avaliação das aulas	39
4.3 Os impactos do Programa de Residência Pedagógica para a formação inicial de professores	42
 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 46
 REFERÊNCIAS	 49

1. INTRODUÇÃO

Nesta introdução, ressaltamos aspectos fundamentais que constituem a base para a condução da pesquisa em questão. Dentre esses pontos, destacamos: o ponto de partida do estudo (Seção 1.1), que marca o início de nossa jornada acadêmica no âmbito da graduação, culminando na produção desta pesquisa; o estado da arte do objeto de pesquisa (Seção 1.2), que engloba um panorama das pesquisas já conduzidas acerca do Programa de Residência Pedagógica, tanto sob a perspectiva da Linguística Aplicada quanto de outras abordagens teóricas; as questões de pesquisa (Seção 1.3), que orientam a análise dos relatos de experiência elaborados pelos residentes; os objetivos (Seção 1.4), que devem ser alcançados ao término deste estudo; e, por fim, as justificativas para a realização deste trabalho (Seção 1.5), as quais confirmam a pertinência e a viabilidade da pesquisa.

1.1 Problemática: o cerne das questões

O ponto de partida deste estudo surge de uma reflexão acerca da relevância do Programa de Residência Pedagógica, investigando como os desafios e oportunidades que surgem durante o processo de formação inicial de professores. Além disso, procuramos compreender como esses desafios podem ser enfrentados e aproveitados para aprimorar a formação dos graduandos. Conforme Tardif (2014), os conhecimentos dos educadores são moldados por suas experiências, que são adquiridas por meio de um aprendizado contínuo.

Nessa perspectiva, durante a nossa participação no programa como residente, dados preciosos foram colhidos através dos relatos de experiência, diários pessoais e sequências didáticas desenvolvidas, propiciando questionamentos que ultrapassam a mera experiência em sala de aula, uma vez que o envolvimento com atividades práticas de ensino potencializa o desenvolvimento de habilidades e competências aplicáveis bem além dos confins universitários.

Em consonância com esse contexto, a formação de professores se apresenta como uma questão recorrente e urgente no cenário educacional brasileiro, influenciando diretamente a qualidade do ensino nas instituições escolares. Para isso, é necessário garantir que os futuros educadores estejam preparados para enfrentar os diferentes desafios e atender às demandas do ensino na educação básica após a graduação.

Nesse contexto, o PRP, um projeto institucional do Governo Federal sob a égide da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), Edital nº 06/2018,

oferece aos alunos de licenciatura, que já concluíram mais da metade de seus cursos, uma oportunidade de aperfeiçoamento em áreas teóricas e práticas pertinentes a seus cursos.

Desse modo, iniciativas como o PRP se mostram essenciais, possibilitando aos estudantes de licenciatura vivenciar um ambiente que se integrará à sua futura trajetória profissional. Essa experiência vai além da contribuição para o arsenal teórico e metodológico dos futuros professores, proporcionando um contato imersivo com a realidade escolar e com o desenvolvimento de habilidades pedagógicas.

Programas, como o PRP, estabelecem-se na busca por uma educação de qualidade e contribuem para o aperfeiçoamento da formação inicial do licenciando. O programa permite, durante um determinado período, a integração entre a teoria assimilada no âmbito universitário e a prática educacional, enriquecendo não apenas a formação dos futuros docentes, mas também fomentando melhorias no sistema educacional como um todo, ao formar profissionais mais preparados e comprometidos com o ensino.

Além desse contexto, outras questões se destacam, permitindo que a investigação deste estudo se desenrole: i) a necessidade de uma política de Estado consistente; ii) os impactos do PRP na qualidade do ensino de Língua Portuguesa; iii) as habilidades e as competências desenvolvidas e relatadas pelos residentes.

Quando mencionamos o tópico I – a necessidade de uma política de Estado consistente – estamos falando da importância de políticas educacionais sólidas que valorizem a formação continuada e que forneçam aos estudantes de graduação, além dos subsídios teóricos, uma vivência prática constante em sala de aula. Do contrário, muitos dos futuros educadores só têm contato com a sala de aula nos períodos finais da graduação, durante a disciplina de Estágio Supervisionado.

Quando mencionamos o tópico II – os impactos do PRP na qualidade do ensino de Língua Portuguesa – compreende-se que o ensino de língua materna, enquanto componente curricular essencial na Educação Básica é responsável não apenas pelo desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos, mas também pelo seu engajamento crítico e reflexivo com o mundo enquanto indivíduo. Portanto, ao investigar a experiência desenvolvida no PRP e os seus impactos na qualidade do ensino de LP, este trabalho visa trazer como essa iniciativa pode aprimorar as práticas pedagógicas no ensino de língua materna e na formação docente, identificando ainda possíveis desafios a serem superados.

Quando mencionamos o tópico III – as habilidades e as competências desenvolvidas e relatadas pelos residentes – tem como base a análise das experiências compartilhadas por residentes durante o programa de intervenção pedagógica realizado no período de 2022/2024

em várias escolas da rede pública em Campina Grande, na Paraíba. Este tópico pode fornecer dados significativos para a criação de práticas educacionais voltadas para a formação de professores de Língua Portuguesa.

Considerando o cenário apresentado, buscamos neste estudo, como defende Moita Lopes (2006, p. 14), “(...) criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem papel central”. Entretanto, esta pesquisa não tem como objetivo resolver problemas, mas sim promover a compreensão da construção da prática docente por meio de um programa de iniciação à docência. Buscamos entender os processos vivenciados e relatados, que vão desde as concepções teóricas, o planejamento de aulas, o desenvolvimento de atividades, os recursos metodológicos, os desafios e outras ações pedagógicas e formativas relacionadas ao ensino e à aprendizagem, facilitadas pelo programa.

1.2 Estado da arte: pesquisas sobre o Programa de Residência Pedagógica

Antes de explorarmos as questões que orientam a análise neste estudo, é importante apresentar outras pesquisas que se enquadram no campo da Linguística Aplicada, formação de professores, e outros campos correlatos. Estas investigações, de diferentes maneiras, estabelecem um diálogo com o nosso objeto de pesquisa, ou seja, a importância do PRP para os professores em formação inicial.

A inclusão desta subseção no texto se justifica por diversos motivos. Em primeiro lugar, seu objetivo é reconhecer a existência de outras pesquisas já realizadas nesse contexto. Além disso, ela busca enfatizar nossa contribuição para um campo de estudo que já foi explorado por outros trabalhos. O quadro a seguir exemplifica essa questão, apresentando alguns artigos científicos de diferentes Instituições de Ensino Superior (IES). Por meio das seções de referências que citam trabalhos anteriores, é possível rastrear a origem das informações, compreender o contexto em que a pesquisa foi desenvolvida e analisar o seu caráter objetivo.

Quadro 1 - Artigos sobre a Residência Pedagógica

Gênero textual	Ano de publicação	IES	Autores (as)	Título

Artigos de divulgação científica	2020	UFMT	Christian Jeffty dos Reis Bezerra; Maria Claudino da Silva	O Programa de Residência Pedagógica no curso de Letras o CUA-UFMT: percepções de acadêmicos residentes no período de 2018-2019
	2020	UFPA	Eliana Silva Felipe; Celi Bahia	Aprendendo a ser professor: as contribuições do Programa Residência Pedagógica
	2022	UFCG	Edvaldo Santos de Lira; Edmilson Luiz Rafael	O Programa de Residência Pedagógica e a atividade de professores em formação a partir de relatos reflexivos
	2020	UEMG	Pamela Cristina Conde Ferreira; Miriam Carla Da Silva Siqueira	Residência Pedagógica: um instrumento enriquecedor no processo de formação docente

Fonte: Elaboração própria

O PRP foi o núcleo do estudo em questão, centrado na formação de professores. Dentro deste vasto universo, Bezerra e Silva (2020) buscaram compreender e relatar as percepções dos residentes do PRP em relação às contribuições desse programa para a formação docente. Para oferecer uma base sólida ao leitor, o estudo começa por esclarecer conceitos chave: i) O que seria o Programa Residência Pedagógica; ii) A formação docente na contemporaneidade; iii) As perspectivas dos residentes sobre o PRP.

O programa é descrito como um reflexo das políticas que visam fortalecer a formação inicial de professores, preparando-os para atuar na educação básica. Dado que é uma iniciativa institucional do Governo Federal, sob a chancela da CAPES, Edital nº 06/2018, logo, é essencial entender sua origem, seu funcionamento e seus objetivos, uma vez que o programa permite que estudantes do ensino superior se insiram nas escolas, vivenciando o dia a dia da Educação Básica.

Tendo em vista o contexto do PRP, a formação docente, conforme pontuado por Gatti (2010), não pode ser vista apenas como uma abstração teórica, visto que ela precisa ser enraizada na realidade da sala de aula do ensino básico. Além da discussão feita pelos autores sobre a importância de desvincular a ideia de ser professor do ato de saber dois conceitos que, muitas vezes, são erroneamente considerados sinônimos.

Para coletar os dados, Bezerra e Silva (2020) utilizaram questionários cujas respostas foram subdivididas em três categorias para análise, com a seguinte pergunta *“Para você, em termos de formação docente, o que representou a sua participação como Residente, no Programa de Residência Pedagógica do Curso de Letras do CUA/UFMT? Aponte alguns pontos positivos e negativos”*, desmembrada em três etapas: i) O que representou a participação do acadêmico no Programa de Residência Pedagógica; ii) Pontos positivos sobre o programa; iii) Pontos negativos.

No que se refere aos resultados, os residentes visualizaram o PRP como uma ferramenta de valor inestimável em sua formação, destacando a integração da teoria com a prática como um componente essencial. Entretanto, surgiram sugestões para ajustar a carga horária e os valores das bolsas, a fim de aprimorar o programa.

Diante desse resultado, os autores ressaltam a relevância desse levantamento, especialmente considerando que se trata do primeiro ano de implementação do programa no Brasil. Nesse contexto, o PRP demonstrou ser eficaz já em sua primeira fase de implementação.

Dentro do mesmo arcabouço teórico-metodológico do artigo anterior, Felipe e Bahia apresentam uma análise mais analítica em contraposição à abordagem reflexiva anterior. A pesquisa realizada em 2020 pelas autoras se concentra nas contribuições do programa para o desenvolvimento profissional dos estudantes matriculados no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA). Além disso, elas lançam luz sobre aspectos críticos do programa relacionados à assimilação de conhecimentos profissionais.

Considerando essa abordagem, as autoras realizaram uma avaliação abrangente, explorando três principais áreas: i) A integração entre as instituições de ensino e as redes de apoio, tanto dentro das escolas quanto na universidade; ii) A qualidade do processo formativo oferecido pelas escolas parceiras; iii) A prática de pesquisa como uma atividade que promove a articulação entre teoria e prática na formação docente.

O primeiro tópico aborda a integração entre a escola e a universidade, bem como as redes de apoio. Elas discutem as estratégias implementadas no programa, que possibilitaram a criação de um ambiente propício à vivência, ao sentimento de pertencimento e à responsabilidade compartilhada dos residentes em relação ao projeto educativo das escolas

parceiras. Essas estratégias envolvem o planejamento conjunto, a interação pessoal e profissional com os professores e profissionais da escola, além de uma rede de apoio que estimula a reflexão crítica sobre práticas pedagógicas, contribuindo para o desenvolvimento de valores essenciais à docência.

O segundo tópico, "Qualidade formativa das escolas parceiras," aborda a importância de estabelecer um ambiente de trabalho escolar que favoreça a aprendizagem da profissão docente. Os relatos dos residentes destacam como as escolas se transformaram em ambientes onde se valoriza a autonomia das crianças, fortalece-se o relacionamento com a comunidade e promove-se o diálogo entre a escola e a comunidade. Além disso, a confiança e cooperação entre os residentes e as escolas, juntamente com a oportunidade de trabalhar com diversos grupos de alunos, desempenham um papel fundamental na socialização profissional dos futuros professores.

O terceiro aspecto, abordado por Felipe e Bahia (2020), diz respeito à prática de pesquisa como uma atividade que integra teoria e prática, destacando a importância do envolvimento dos residentes em atividades de pesquisa como parte fundamental de sua formação docente.

A conclusão da pesquisa comprova que o programa contribui para o crescimento acadêmico, intelectual e investigativo dos professores em formação, logo, não entra em conflito com a relevância do trabalho educacional nas escolas em termos pedagógicos e organizacionais. As autoras indicam que essas duas áreas de conhecimento são complementares, não competitivas, permitindo promover a formação acadêmica dos professores sem prejudicar a qualidade do ensino nas escolas.

No contexto da Linguística Aplicada (LA), Lira e Rafael (2022) realizaram uma análise das representações textuais de dois residentes do curso de Letras-Inglês da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em relação aos elementos constitutivos da prática docente, conforme descritos por Amigues (2004), com o objetivo de compreender o impacto dessas representações em seu desenvolvimento profissional. Os autores destacam a perspectiva de Tardif (2002), enfatizando que é durante a formação inicial os estudantes de licenciatura enfrentam um "choque de realidade", ressaltando, assim, a importância dos estágios e programas de iniciação à docência.

Ainda, tal estudo representa os resultados preliminares de uma pesquisa de mestrado em andamento no âmbito do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Devido à natureza inicial da pesquisa de mestrado, foi apresentado um recorte que se concentra na investigação do programa e nas atividades de dois

residentes que participaram da primeira edição do programa e foram alocados no núcleo mencionado anteriormente. Esta análise foi possível graças aos relatos reflexivos fornecidos por esses dois residentes.

Após analisarem os relatos dos residentes, os autores chegaram à conclusão de que o planejamento, o contexto, a postura, a colaboração, as ferramentas, entre outros fatores, desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das atividades dos residentes e são elementos essenciais e consistentes em suas experiências.

Outras pesquisas, como a de Siqueira e Ferreira (2020), também se voltaram para a formação de professores. No entanto, as autoras adotaram uma abordagem bibliográfica e interativa para discutir a importância da relação entre teoria e prática na formação inicial de professores, além de destacar a relevância do PRP como um componente enriquecedor do processo formativo. Elas começam contextualizando a formação de professores e ressaltando a importância de oferecer aos estudantes de licenciatura experiências que permitam a integração de seus conhecimentos com a prática docente.

Como resultado, as novas diretrizes curriculares, alinhadas com políticas públicas de educação, buscam aprimorar tanto a formação inicial quanto a contínua dos profissionais que atuam na Educação Básica. As autoras concluem que o PRP visa fortalecer a prática educativa ao desenvolver os profissionais docentes por meio da articulação entre teoria e prática.

Embora as pesquisas mencionadas sejam distintas, elas compartilham semelhanças, direta ou indiretamente, ao analisar os avanços, relatos e desafios do PRP e seu impacto na formação docente e na qualidade do ensino. Por isso, elas dialogam com nosso estudo, mas não o abordam diretamente no que se refere aos mesmos objetos de pesquisa, nem fornecem a análise detalhada que realizamos ao longo desta investigação.

Todas essas pesquisas oferecem perspectivas diferentes sobre os objetos de estudo, enquanto nosso foco está na vivência dos residentes com o programa, que molda suas atuações como professores que aprendem a lidar com os desafios da sala de aula, contribuindo para a construção da educação e do ensino de Língua Portuguesa.

1.3 Perguntas de pesquisa

Considerando o interesse na formação de professores e nas oportunidades proporcionadas pelo PRP, surgem as seguintes perguntas norteadoras para esta pesquisa: *Como a imersão no Programa de Residência Pedagógica pode influenciar a preparação dos futuros professores em formação inicial?*

Partimos do pressuposto inicial de que a primeira pergunta não proporciona uma análise aprofundada das experiências vivenciadas no programa. Em face disso, elaboramos outras três perguntas a fim de orientar os movimentos analíticos da pesquisa:

- a) Quais são as percepções dos participantes da residência pedagógica sobre os benefícios e os desafios enfrentados?
- b) Como a residência pedagógica afeta o planejamento, a execução e a avaliação das atividades de ensino na disciplina de Língua Portuguesa?
- c) Quais são os impactos da residência pedagógica para a formação dos professores em Letras-Português, da UEPB, campus I e cota 2022-2024?

Dentro dessa abordagem, essas perguntas adicionais buscaram aprofundar a análise e fornecer uma compreensão mais abrangente do impacto do programa na formação de professores e no ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica brasileira.

1.4 Objetivos

Levando em consideração o contexto previamente estabelecido e as questões previamente esboçadas, o propósito principal deste estudo é analisar a influência do PRP na formação inicial dos docentes em Língua Portuguesa da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

A análise tem como foco o aprimoramento de habilidades como planejamento, avaliação, metodologia, liderança e autonomia. Para isso, analisaremos os relatos de experiência escritos por estudantes em fase de conclusão no curso de Letras-Português, no Campus I, da Universidade Estadual da Paraíba.

Com a intenção de cumprir nosso objetivo geral, esboçamos a seguir três objetivos específicos que atuarão como diretrizes para nortear nossa pesquisa:

- a. analisar as estratégias pedagógicas e metodológicas implementadas durante a Residência Pedagógica no contexto do ensino de Língua Portuguesa;
- b. avaliar o impacto da prática proporcionada pelo PRP na capacidade dos professores em formação de lidar com a diversidade de níveis de proficiência entre os alunos e turmas heterogêneas;

- c. relatar as experiências que o PRP oferece no processo de formação docente através dos relatos produzidos.

1.5 Justificativas

O PRP surge como um importante componente na construção da prática educativa dos futuros professores, como um espaço no qual o saber docente é composto por conhecimentos e práticas diretamente experienciadas e construídas. Conforme Tardif, “[...] aprender é conhecer. Mas, em uma prática, aprender é fazer, e aprender fazendo” (2000, p. 19), ou seja, é necessária uma formação que apresente as complexidades e desafios da prática pedagógica diária, integrando teoria e prática de forma reflexiva e crítica.

Assim, quando falamos especificamente sobre o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, é incontornável mencionar os desafios no desenvolvimento de competências linguísticas dos estudantes, que são essenciais tanto para o sucesso acadêmico quanto para a participação cidadã efetiva, uma vez que a língua, além de ser um instrumento de comunicação, também é um meio de construção e expressão da identidade.

Sob essa ótica, os professores de Língua Portuguesa necessitam de uma formação que os habilite a navegar e mediar as complexidades associadas ao ensino da língua em contextos educativos diversificados. Apesar dos desafios, o programa, em consonância com Cardoso (2019, p. 7), discorre que a “residência é o local da morada, onde se fixa por um tempo, e cuja a vivência marca a memória e constitui identidade”. Dessa forma, o programa oferece um terreno em que os futuros professores de Língua Portuguesa podem vivenciar e refletir sobre suas práticas, solidificando seus conhecimentos pedagógicos e enfrentando, de forma supervisionada e apoiada, os desafios do contexto educacional real. Além disso, as vivências proporcionadas por este programa permitem a criação de um vínculo essencial entre a teoria aprendida na formação inicial e a prática pedagógica, sendo elementos cruciais para a formação de um profissional reflexivo e apto para responder aos desafios do cotidiano escolar.

Desse modo, a busca pelo relato de experiência produzido pelos residentes permite uma aproximação com a prática pedagógica em sua realidade viva e complexa, possibilitando não apenas a identificação de desafios, mas também a compreensão das estratégias e soluções encontradas pelos futuros professores em suas práticas.

Consequentemente, a pesquisa proposta não apenas se alinha com as preocupações atuais acerca da formação de professores e qualidade educativa, mas também se insere em um contexto de investigação acadêmica e científica, que busca compreender e aprimorar os caminhos

formativos dos docentes, contribuindo, portanto, para a ampliação do corpo de conhecimentos acerca das potencialidades e desafios inerentes aos processos formativos do PRP no ensino de Língua Portuguesa.

2. CAPÍTULO TEÓRICO

Neste capítulo, abordaremos as maneiras pelas quais os princípios da LA podem enriquecer a prática pedagógica, promovendo uma compreensão mais detalhada e eficaz dos processos de ensino e aprendizagem. Paralelamente, aprofundaremos nossa investigação sobre o PRP, explorando sua natureza e funcionalidade, com atenção à sua aplicação no contexto de ensino. Na seção subsequente, a ênfase recairá sobre as reflexões acerca da formação de professores na contemporaneidade, em que abordaremos questões centrais relacionadas às demandas e os desafios enfrentados pelos educadores no processo de formação inicial, destacando a importância dessas reflexões para o escopo e a relevância desta pesquisa. Essa organização dialogada contribuiu significativamente para a compreensão das dinâmicas educacionais e para o delineamento de propostas que visam fortalecer a formação docente no cenário educacional.

2.1 Linguística Aplicada: algumas considerações

No cenário contemporâneo, a Linguística Aplicada (doravante LA) surge como um campo que Moita Lopes (2006) descreve como mestiça. Isso se deve ao seu caráter transdisciplinar, ou melhor, indisciplinar, sendo um campo de estudo que integra diferentes abordagens teórico-metodológicas e se destaca por sua abordagem meticulosa na investigação e resolução de desafios concretos inerentes ao uso da linguagem. Ademais, “interdisciplinaridade tem a ver com movimento, fluidez e mudança” (Pennycook, 2006, p. 73). Logo, esta área de estudo transcende os limites convencionais, concentrando-se não apenas no âmbito educacional, mas também nas complexidades do uso linguístico em diversos contextos. Somando a isso, não podemos deixar de lado o seu caráter transgressivo que “se refere à necessidade crucial de ter instrumentos tanto políticos como epistemológicos para transgredir as fronteiras do pensamento e da política tradicionais” (Pennycook, 2006, p. 82), o que implica em uma atitude dinâmica e transformadora diante dos desafios contemporâneos, destacando a necessidade de se movimentar para além das convenções estabelecidas em direção a novos horizontes de compreensão e atuação.

É importante destacar que, antes da década de 1990, a LA estava predominantemente focada na investigação das metodologias de ensino. No entanto, houve uma evolução significativa nessa área nas últimas décadas e, recentemente, os pesquisadores expandiram seu escopo de estudo para uma análise mais extensiva do ambiente da sala de aula. Essa nova

perspectiva inclui não apenas as práticas pedagógicas, mas também um olhar cuidadoso sobre o papel do professor.

Dessa forma, esta abordagem oferece o contexto teórico necessário para analisar as estratégias pedagógicas e metodológicas adotadas durante o PRP e a formação profissional, assim como, a própria reflexão docente. Um dos renomados estudiosos no campo da LA, Moita Lopes (2006), destaca quatro elementos que, segundo ele, devem compor a estrutura da LA contemporânea.

O primeiro elemento destaca-se a LA como uma área mestiça – O autor propõe uma nova abordagem para a LA, que pudesse interagir para além das teorias das ciências sociais e humanidades, nomeando esse movimento em uma “LA mestiça” indicando que essa abordagem combina elementos de diferentes campos disciplinares de saberes, “obviamente de natureza interdisciplinar/transdisciplinar” (Moita Lopes, 2006, p.13) para abordar os problemas de forma integrada e, por conseguinte, necessita passar por um processo de reestruturação, alinhando-se à tendência interdisciplinar que já vinha ocorrendo em diversas áreas do conhecimento.

O segundo elemento envolve uma LA que explode a relação entre teoria e prática – em que é dada ênfase à importância de valorizar as contribuições dos envolvidos no campo da pesquisa, chamados “vozes do sul” por Moita Lopes (2006). Esses sujeitos são os responsáveis em ajudar a construir conhecimentos empíricos que se baseiam em práticas sociais concretas. Portanto, a relação entre teoria e prática deve ser articulada, considerando a diversidade dos contextos sociais.

O terceiro elemento constitui uma LA que redescreve o sujeito social – Para o autor, a visão colonialista da ciência moderna deveria mudar, pois retratava o sujeito como um homem branco, heterossexual e de classe média. Só que para a LA, com o surgimento de novas perspectivas (feministas, queer, pós-coloniais, antirracistas), essa visão foi desconstruída, apresentando o sujeito como historicamente contextualizado e influenciado por diversas dimensões sociais e culturais, ou seja, essa “compreensão do sujeito social tem chamado a atenção para sua natureza fragmentada, homogênea, contraditória e fluida” do sujeito social (Moita Lopes, 2006, p.30).

O quarto elemento aborda a LA como um campo em que ética e poder são fundamentais – os autores argumentam que a LA precisa se apoiar nesses pilares, rejeitando a ideia de neutralidade científica. Além de defender que os pesquisadores possam assumir uma postura ética e sensível às múltiplas relações de poder presentes na linguagem, pois as “normas e valores refletem posições discursivas específicas” (Moita Lopes, 2006, p. 103). Vivemos em um

contexto permeado por diferentes relações de autoridade, que se manifestam linguisticamente. Para lidar com essas dinâmicas, Moita Lopes (2006) propõe uma postura anti-hegemônica que valorize a construção de significados a partir de diversas perspectivas, buscando uma nova compreensão e transformação da realidade social.

Nessa perspectiva, a LA proposta por Moita Lopes (2006) se configura como um campo dinâmico e comprometido, capaz de transcender fronteiras disciplinares para abordar as complexidades do cenário linguístico contemporâneo de maneira ética, reflexiva e alinhada às práticas sociais efetivas.

Segundo Moita Lopes (2006, p.16):

as áreas de investigação mudam quando novos modos de fazer pesquisa, tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico, são percebidos como mais relevantes para alguns pesquisadores que, ao adotar persuasões particulares, começam a ver o mundo por meio de um par diferente de óculos, por assim dizer, passando a construir (ênfasis: construir) o quê e o como se pesquisa de modos diferentes.

É notório que atualmente, ao explorar o campo da LA, torna-se imperativo adotar uma perspectiva ampla e descomprometida, abrindo espaço para uma visão sem restrições no universo das pesquisas.

Sob esse aspecto, a busca por soluções práticas orienta a LA, impulsionando a exploração de métodos e estratégias que transcendem a teoria pura. A LA enquanto campo de estudo não aborda apenas as dinâmicas linguísticas intrínsecas ao espaço educacional, mas também se estende aos desafios linguísticos que surgem em interações cotidianas fora da sala de aula, evidenciando sua aplicação prática na resolução de problemas sociais em cenários reais.

2.2 O Programa de Residência Pedagógica como ferramenta formativa

O PRP, que serve de base para nosso estudo, é uma iniciativa promovida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Este programa tem como objetivo "aprimorar a formação de professores por meio da imersão em ambientes escolares reais" (Capes, 2018). Embora existam outros programas anteriores com propósitos semelhantes, o PRP é relativamente recente, tendo sido lançado pelo Edital nº 06/2018. O programa é direcionado a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, oferecidos tanto de maneira presencial quanto através do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Com base nisso, a missão primordial é catalisar e fortalecer as iniciativas do PRP promovidas por instituições de ensino superior (IES), com o intuito de gerar um impacto significativo no desenvolvimento da formação inicial de professores destinados à educação básica. Essa meta é alcançada por meio da integração efetiva entre teoria e prática, envolvendo

os alunos em um contexto educacional real. Além de focar especificamente nos cursos de licenciatura, o programa busca moldar os profissionais em formação e que não apenas compreendam os fundamentos teóricos, mas também aprimorem as habilidades práticas necessárias para a efetiva atuação em sala de aula, contribuindo assim para uma formação alinhada com as demandas da educação pública.

Dentro desse âmbito, ao longo de todo o período de residência, os professores em formação inicial são acompanhados por um supervisor do Ensino Superior e por preceptores, que são professores atuantes na escola-campo. Esses profissionais auxiliam na reflexão e na tomada de decisões pedagógicas em sala de aula.

Assim, o PRP tem como objetivos:

1. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
2. Induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
3. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;
4. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Edital CAPES, 06/2018).

No que se refere ao tópico I, o objetivo de aprimorar a formação dos discentes de cursos de licenciatura implica uma abordagem que vai além da mera transmissão de conhecimento teórico. Dessa forma, é necessário o desenvolvimento de projetos específicos para fortalecer a ligação entre teoria e prática profissional docente. Nesse contexto, a coleta de dados e diagnósticos sobre o ensino e a aprendizagem escolar torna-se uma ferramenta essencial, proporcionando aos licenciandos a oportunidade de aplicar ativamente o que aprendem em sala de aula, o que promove uma compreensão mais significativa dos conceitos. Além disso, a incorporação de didáticas e metodologias inovadoras é fundamental para oferecer uma formação dinâmica, capaz de preparar os futuros professores para os desafios do cenário educacional.

Enquanto isso, o tópico II requer a criação de uma ponte entre a teoria acadêmica e a aplicação prática no ambiente escolar. Sabemos que um dos objetivos da RP é proporcionar uma imersão do docente em formação na realidade educacional, permitindo que os licenciandos vivenciem de perto o contexto em que atuarão. Essa experiência prática não apenas consolida os conhecimentos adquiridos, mas também desenvolve habilidades interpessoais e didáticas essenciais para a prática em sala de aula.

No tópico III, a consolidação da relação entre a Instituição de Ensino Superior e a escola é um processo complexo que exige colaboração estreita. Ou seja, o fortalecimento dessa parceria envolve não apenas a transmissão de conhecimento, mas também a promoção de uma consonância efetiva entre a entidade formadora e a instituição que receberá os residentes. Além de tudo, ocorre o estímulo ao protagonismo das redes de ensino na formação de professores, pois significa proporcionar oportunidades ativas de participação e contribuição, transformando as escolas em ambientes de aprendizado contínuo.

Por outro lado, a interação regular entre a IES e as escolas para alinhar expectativas, garantindo que a formação dos professores atenda às necessidades específicas de cada contexto educacional. Portanto, o tópico IV aborda a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), representando um compromisso com a qualidade e relevância da formação. Essa adequação implica uma constante atualização dos conteúdos programáticos, integrando as diretrizes da BNCC, assegurando que os licenciandos estejam familiarizados e alinhados com as demandas educacionais contemporâneas. Além disso, promove uma educação básica mais consistente, na qual os futuros professores são capacitados não apenas com conhecimentos específicos, mas também com uma compreensão profunda das competências e habilidades essenciais para o desenvolvimento dos alunos no século XXI.

Posto isso, a experiência do PRP acaba proporcionando aos futuros educadores a oportunidade de compreender o funcionamento das instituições de ensino, assim como as dinâmicas e interações que ocorrem em sala de aula. Durante o período de residência, os futuros professores são inseridos nas escolas e participam de atividades de planejamento, execução e avaliação das práticas pedagógicas.

No que diz respeito à colaboração entre os supervisores, preceptores e residentes, é um aspecto importante do programa. Segundo a Capes (2018), essa abordagem colaborativa promove a troca de experiências e a construção conjunta de conhecimentos, resultando em uma formação mais significativa. Logo, o PRP é concebido como uma estratégia voltada à formação de educadores críticos e reflexivos, aptos a compreender e enfrentar os desafios do ensino.

No âmbito do Edital 2022/2024, foram contemplados diversos campus da universidade estadual, com ênfase nas licenciaturas. Nesse contexto, o processo seletivo foi realizado de forma presencial nos respectivos campus, o que proporcionou maior proximidade com os candidatos. Ademais, a condução da seleção ficou sob a responsabilidade do docente orientador da IES vinculado ao projeto.

Além disso, o processo avaliativo destinado aos estudantes de graduação contou com etapas bem definidas, dentre as quais se destacaram a elaboração de uma redação e a participação em uma entrevista. Assim, garantiu-se uma análise criteriosa das competências e do perfil dos participantes, promovendo um processo justo e transparente.

Nessa perspectiva, é importante detalhar a organização do PRP cota 2022/2024. O projeto de intervenção pedagógica foi inicialmente estruturado para atender turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e do 1º ao 3º ano do ensino médio, conforme a área de atuação da professora da escola-campo. As turmas foram organizadas de acordo com o número de alunos em cada instituição vinculada ao programa. As aulas presenciais ocorreriam às segundas ou terças-feiras em escolas da rede estadual e municipal da cidade de Campina Grande - PB. As atividades foram realizadas por estudantes do curso de Letras - Português, em formação inicial pela Faculdade de Linguística, Letras e Artes (FALLA) da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, que atuaram como bolsistas do PRP na cota 2022/2024.

É importante destacar que o programa iniciou com reuniões virtuais semanais conduzidas pela professora orientadora da IES vinculada ao projeto, contando com a participação de três preceptoras de instituições públicas, que recebiam cinco residentes em suas respectivas escolas-campo. Durante esses encontros, foram discutidos temas teóricos, apresentados materiais para leitura e socialização, além da realização de palestras e compartilhamento de experiências com antigos residentes. Adicionalmente, houve visitas às escolas-campo e preparação dos materiais necessários para as sequências didáticas, consolidando uma base sólida para o desenvolvimento das atividades planejadas em conjunto com as preceptoras, antes da intervenção em sala de aula.

Nessa conjuntura, os residentes tiveram a oportunidade de participar ativamente durante um período de 18 meses do planejamento, execução e avaliação das atividades de ensino de forma supervisionada, totalizando uma carga horária mínima de 400 horas de atividades distribuídas ao longo dos meses de vigência do projeto. Isso não apenas proporcionou uma vivência prática, mas também possibilitou o desenvolvimento de estratégias pedagógicas eficazes, aprimorando suas habilidades didáticas no campo educacional.

2.3 A formação inicial de professores: saberes e perspectivas

Considerando que a formação de professores é essencial para o desenvolvimento e aprimoramento do sistema educacional, influenciando diretamente a qualidade da experiência de aprendizado dos estudantes dentro e fora dos confins universitários, as pesquisas sobre a

formação inicial são relevantes para promover mudanças nas conjunturas sociais e educacionais. Assim, as instituições de ensino superior, especialmente as universidades, desempenham um papel direto nesse processo.

Segundo Gatti (2010, p. 1360), “não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação”. Além disso, ela fundamenta que ao ter essa percepção estamos abandonando a abordagem improvisada e a imagem do professor como um missionário ou solucionador de problemas temporários. Além de deixar para trás a concepção do professor como artesão, tutor ou mero técnico, optando, em vez disso, por abraçar a visão de um profissional capacitado para lidar com os desafios complexos e variados.

Com base nessa concepção, o educador desenvolve a capacidade de encontrar soluções durante sua prática pedagógica. Como apontam Angelo e Medrado (2017, p. 32), quando “os professores em formação inicial se percebiam em meio a uma situação-problema a ser resolvida, eles podem, a partir de uma reflexão teoricamente fundamentada, elaborar modos de superar tal dificuldade” Esse processo envolve a utilização de recursos cognitivos e emocionais, promovendo uma articulação entre teoria e prática no enfrentamento dos desafios educacionais.

Por outro lado, observam-se ainda alguns obstáculos quando abordamos a formação inicial, dentre os quais Angelo e Medrado (2017, p. 29) discutem que:

Muitos professores em formação inicial ainda demonstram estar presos a teorias que estão sendo trabalhadas durante sua formação acadêmica e, assim, passam a considerá-las como únicos suportes para solucionar suas inquietações, dificuldades ou anseios, em relação aos momentos de reger suas aulas.

Nesse viés, a formação docente não pode ser limitada à mera absorção passiva de teorias educacionais. Pelo contrário, é essencial construir ambientes formativos que encorajem os professores a participarem ativamente de seu próprio processo de aprendizado, permitindo-lhes desenvolver habilidades práticas e mobilizar conhecimentos de maneira contextualizada. Além disso, promover espaços de aprendizado que vão além da sala de aula teórica, uma vez que, a formação inicial pode abranger experiências práticas, estágios em ambientes educacionais diversos e atividades que desafiem os educadores a aplicarem seus conhecimentos em situações reais ainda durante a sua formação.

Nesse contexto, não podemos deixar de falar do planejamento docente surge como uma atividade essencial, realizada antes da vivência em sala de aula. Conforme destacam Angelo e Medrado (2017), o planejamento é uma ação formativa que acontece fora do espaço da sala de aula, mas que, ainda assim, faz parte do processo de ensino. Ele envolve o uso de esforços cognitivos para elaborar, organizar e concretizar uma aula futura. Assim, o planejamento não é

apenas um momento preparatório, mas uma prática pedagógica que integra as funções e responsabilidades do professor, permitindo que ele conecte teoria e prática de forma contextualizada.

Diante disso, Perrenoud (*apud* Angelo e Medrado, 2017, p.31) sugere que “a reflexão é decisiva para a formação dos professores inseridos em uma sociedade em constante mutação, regida por transformações de ordem social”. Ou seja, o professor em fase inicial de formação tem a oportunidade não só de ganhar uma compreensão mais profunda de sua prática profissional, mas também de aprimorá-la, utilizando conhecimentos que ele mesmo construiu a partir de suas experiências em sala de aula sendo capaz de refletir, adapta-se em prol de sua formação. Para isso, deve ocorrer uma “regulação pautada pelo pensar crítico-reflexivo e pela busca de uma prática auto-orientada” (Angelo e Medrado, 2017, p.32), tornando viável que os professores assumam a responsabilidade ativa pelo seu próprio desenvolvimento educacional.

Em vez de dependerem exclusivamente de métodos tradicionais de ensino, essa perspectiva sugere que os professores em formação inicial tenham autonomia para direcionar seu aprendizado, adotando estratégias que melhor se adequem às suas necessidades individuais e objetivos profissionais. Dessa forma, incentivado a autorreflexão, a busca por recursos educacionais diversificados e a participação proativa em experiências práticas, capacitando os futuros professores a moldarem sua trajetória formativa.

Nesse viés, experiências acumuladas através de programas de incentivo à prática docente, pesquisa ou estágio nos permite compreender o que Tardif (2014) denomina "saberes docentes". Segundo ele, há quatro categorias principais de conhecimento envolvidas na prática docente são eles: os saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais.

O primeiro tipo refere-se aos saberes da formação profissional, que englobam os conhecimentos adquiridos durante a formação acadêmica dos professores. Esses saberes estão relacionados com os fundamentos teóricos e práticos. Já o segundo tipo, os saberes disciplinares, correspondem aos conhecimentos específicos dos diversos campos do saber, como a matemática, a história ou a literatura. Esses saberes são continuamente produzidos, mantidos e atualizados pela comunidade científica e integram a prática docente por meio da formação inicial e continuada. Por outro lado, o terceiro tipo, os saberes curriculares, estão relacionados à organização e à gestão dos conhecimentos estruturados pelas instituições educacionais. Esses saberes se concretizam nos programas escolares, definindo objetivos, conteúdos e métodos de ensino. Assim, cabe aos professores apropriá-los para transmiti-los aos alunos de forma significativa.

Por fim, os saberes experienciais são aqueles desenvolvidos pelos professores no exercício cotidiano de seu ofício. Conforme descrito por Pimenta (1999, p. 7), tratam-se de “aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente e, em textos produzidos por outros educadores, num processo permanente de reflexão sobre sua prática”. Esses saberes derivam das experiências vividas individualmente e coletivamente, manifestando-se em hábitos, habilidades e reflexões para o fazer pedagógico.

Nessa perspectiva, Pimenta (1999, p. 19) também aborda que a identidade profissional surge do “confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano”.

De forma análoga, Tardif (2000, p. 11) considera que “[...] o profissional, sua prática e seus saberes não são entidades separadas, mas “co-pertencem” a uma situação de trabalho na qual “coevoluem” e se “transformam”. Assim, ele ainda argumenta acerca de três saberes que norteiam o estudo da formação docente:

Querer estudar os saberes profissionais sem associá-los a uma situação de ensino, a práticas de ensino e a um professor seria, então, um absurdo. É a mesma coisa que querer estudar uma situação real de trabalho, uma situação real de ensino, sem levar em consideração a atividade do professor e os saberes por ele mobilizados. Finalmente, querer estudar os professores sem estudar o trabalho e os saberes deles seria um absurdo maior ainda. Ora, uma boa parte da literatura da área da educação, nos últimos cinquenta anos, está assentada nesses três absurdos (Tardif, 2000, p. 11).

Nessa perspectiva, a consideração central aqui é que os saberes profissionais dos educadores não podem ser compreendidos de maneira isolada, desvinculados do ambiente de ensino e das práticas específicas. A atividade do professor, suas interações na sala de aula e a aplicação prática de conhecimentos são elementos intrinsecamente conectados que devem ser analisados de forma conjunta.

A partir disso, o saber docente é proveniente de “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência” (Tardif, Lessard e Lahaye, 1991, p. 218).

Em síntese, a reflexão proposta sugere a importância de um olhar amplo na pesquisa educacional, buscando compreender os saberes dos professores em sua totalidade, integrados às suas práticas e ao contexto em que atuam. É notório que a crítica se estende ao observar que uma parte significativa da literatura educacional ao longo das últimas décadas tem ocorrido nesses “absurdos” mencionados outrora. Sugerindo uma reflexão sobre a necessidade de uma abordagem mais integrada e contextualizada no campo da pesquisa educacional. Esse distanciamento pode resultar em conclusões que pouco contribuem para a compreensão efetiva

dos desafios enfrentados pelos professores e para a formulação de políticas e práticas educacionais mais eficazes.

3. CAPÍTULO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentamos a abordagem adotada neste estudo, que abrange a metodologia, definição do escopo, identificação dos participantes, estratégias de coleta de dados e técnicas de análise. Logo, a pesquisa é caracterizada sendo de natureza qualitativa com uma abordagem interpretativista do tipo exploratória, de acordo com as contribuições de Richardson (1999) e Gil (1987), tratando-se de um estudo de caso conforme Gil (2007). No que diz respeito à coleta de dados, examinamos seis relatos de experiências finais de residentes, participantes da cota 2022/20224, sendo analisado cerca de dezessete fragmentos conforme os movimentos de análise solicitados pela CAPES, após 18 meses de regência nas escolas-campo, e revisamos documentos pertinentes ao tema de estudo, garantindo a compreensão das questões investigadas.

3.1 Caracterização da pesquisa

Este estudo é de natureza qualitativa e exploratória, focado no estudo de caso para analisar as contribuições do PRP na formação de professores de Língua Portuguesa. Além, de compreendermos também os desafios enfrentados durante essa experiência prática, os quais foram fundamentais para o desenvolvimento dos conhecimentos docentes, como observado nos relatos de experiência dos participantes.

Optamos por uma metodologia qualitativa, a qual, segundo Richardson (1999, p.102), “[...]não reside na produção de opiniões representativas e objetivamente mensuráveis de um grupo; está no aprofundamento da compreensão de um fenômeno social[...]”. Em outras palavras, trata-se de uma pesquisa flexível e adaptável, o que possibilita fazer mudanças no planejamento e na coleta de dados à medida que novas informações surgem, já que é realizada a descrição da complexidade do problema estudado.

Além disso, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem, interpretativista, em que de acordo com Moita Lopes (1994, p. 331) “o significado não é o resultado da intenção individual, mas de inteligibilidade interindividual”, ou seja, as experiências e percepções dos sujeitos são centrais para a compreensão do fenômeno investigado.

Ainda o estudo é classificado como exploratório, visando “proporcionar maior familiaridade com a questão o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir

hipóteses” (Gil, 1987, p. 41), além de se apoiar na análise dos relatos de experiência fornecidos por alguns participantes do PRP.

Em relação à metodologia, optamos pelo estudo de caso, que “é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado” (Gil, 2007, p. 57). Esta abordagem pareceu a mais adequada para analisar tanto os impactos da residência pedagógica na formação dos licenciandos em Língua Portuguesa, quanto os desafios e impactos na formação docente.

Em síntese, buscamos investigar o papel do PRP no ensino de Língua Portuguesa na educação básica, utilizando o relato de experiência como método, já que esses relatos relataram uma narrativa de um evento específico em sua formação, muitas vezes não derivados de pesquisas, pois destacam a vivência pessoal em relação a uma situação específica.

3.2 Coleta de dados

A coleta de dados foi realizada em duas etapas. A primeira etapa buscou realizar leituras por meio das buscas no Portal Periódico da UEPB e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando o descritor “residência pedagógica”, para a compreensão detalhada do que estava sendo publicado nos últimos anos de produção científica.

A segunda etapa teve o intuito entrar em contato com os participantes da pesquisa de forma voluntária no total de quinze residentes participantes da cota 2022/2024 distribuídos entre três preceptoras que eram professora na escola-campo. Assim, seis colaboradores foram considerados para esta pesquisa, em que todos são alunos da Universidade Estadual da Paraíba-UEPB, Campus I, do curso de Letras Português, para isso foi enviado um e-mail explicando os objetivos da pesquisa.

Após essas etapas, foi possível analisar seis relatos finais de experiência, elaborados pelos residentes da cota 2022/2024, conforme solicitado ao término da regência. Vale ressaltar, entretanto, que alguns relatos foram produzidos individualmente, enquanto outros foram realizados em duplas.

Em relação ao formato para a elaboração do relato de experiência, que serve como o corpus deste estudo, foi estabelecido pela CAPES ao final da regência. Esse formato inclui seções como resumo, introdução, desenvolvimento (voltado à prática pedagógica), nas quais os residentes mencionam o nome da escola, o nível escolar em que lecionam, o tamanho da turma e detalham as atividades realizadas na escola, o conteúdo abordado, bem como as metodologias e estratégias didáticas empregadas de maneira teórica e reflexiva. Além disso, na seção de

considerações finais, os residentes utilizam para enfatizar as contribuições do programa e da vivência para a sua formação docente.

Para validar os dados, este estudo limita-se à cidade de Campina Grande, onde a autora desta pesquisa realizou atividades e também colaborou com os outros residentes que consentiram em contribuir de forma voluntária para a pesquisa.

Dessa forma, esses dados foram analisados e interpretados para identificar a contribuição do PRP na formação de professores de LP e, conseqüentemente, na qualidade do ensino de LP na educação básica.

3.3 Categorias de análise

Como mencionado anteriormente, serão analisados seis relatos de experiências produzidos por residentes ao final da cota 2022/2024. O corpus é composto pela interação escrita desses relatos e sua análise detalhada será crucial para entender as dinâmicas e impactos do programa na vida profissional dos participantes. É importante retomar três perguntas que orientarão os procedimentos de análise dos dados:

1. Quais os desafios enfrentados pelos residentes durante a regência do Programa de Residência Pedagógica?
2. Como o papel do professor mais experiente afeta na avaliação das aulas?
3. Quais os impactos do Programa Residência Pedagógica para a formação inicial de professores?

A leitura integral dos relatos foi essencial para capturar as variações relacionadas a essas questões e para o mapeamento eficaz das informações. A seguir, apresentamos um quadro que resume o tipo de análise realizada, categorias, subcategorias e o objetivo principal das subcategorias. Este quadro tem o objetivo de facilitar a compreensão dos movimentos analíticos da pesquisa:

Quadro 2 - Síntese do quadro metodológico da pesquisa

Categorias	Objetivo das categorias
Os desafios enfrentados pelos residentes na regência do Programa de Residência Pedagógica.	Analisar e compreender as dificuldades e obstáculos que os residentes enfrentam durante a prática de regência em sala de aula. Isso inclui aspectos como gestão de sala de aula, adaptação ao ambiente escolar, aplicação de teorias pedagógicas na prática, interação

	com alunos e professores, e desenvolvimento de habilidades profissionais.
O papel do professor mais experiente na avaliação das aulas.	Compreender a influência e contribuição dos professores mais experientes no processo de avaliação das aulas ministradas pelos residentes do Programa de Residência Pedagógica.
Os impactos do Programa de Residência Pedagógica para a formação inicial de professores.	Investigar e apresentar os impactos da residência pedagógica na formação dos professores participantes, por meio do desenvolvimento de competências pedagógicas, aquisição de experiência prática, o fortalecimento da identidade profissional e a preparação para gerenciar os desafios do ofício.

Fonte: Elaboração própria.

Para compreender melhor o cenário apresentado, é importante observar que a análise foi organizada em três categorias principais, conforme sintetizado no quadro anterior. A primeira categoria busca, por meio das reflexões dos residentes, entender as experiências vividas, destacando tanto os pontos positivos quanto os desafios enfrentados. Esses dados são essenciais para avaliar o impacto do programa na formação inicial dos professores, contribuindo para a preparação de profissionais mais capacitados. A segunda categoria foca nas estratégias pedagógicas adotadas pelos residentes, além de considerar a contribuição dos professores mais experientes, como o preceptor e o professor-orientador da IES, no processo de avaliação das aulas ministradas no PRP. A terceira categoria tem como objetivo investigar os impactos do PRP na formação inicial dos professores, abordando o desenvolvimento das competências pedagógicas e o fortalecimento da identidade profissional. A análise desses impactos é crucial para destacar a relevância do programa como um componente essencial na formação de professores, além de fornecer evidências para sua continuidade e expansão.

De modo geral, as categorias são dedicadas às percepções e experiências dos residentes em relação ao programa, desafios, contribuições e formação. Nessas partes, os residentes realizam uma autoavaliação e descrevem as atividades que executaram. Portanto, essas categorias se apoiam, especialmente, nos estudos de Angelo e Medrado (2017), Tardif (2010), Pimenta (1999) entre outros, cujas pesquisas oferecem conhecimentos que complementam de forma valiosa o objeto de estudo, abrangendo desde a noção reflexiva e identitária até os saberes provenientes da experiência no PRP.

Nesse sentido, para facilitar a análise, os fragmentos selecionados dos relatos de experiência dos residentes foram organizados nesses três temas principais. Com o intuito de manter a discrição dos participantes, iremos nomeá-los em “Residente A, B, C, D, E e F”, além

disso buscaremos não fazer distinção de gênero, logo, optaremos pelo o uso do artigo “O” para se referenciar aos participantes, já que algumas experiências foram compartilhadas, de forma individual, em duplas ou em trios. Esta estrutura temática foi escolhida com base na relevância e na frequência com que esses temas apareceram nos dados coletados, independentemente de sua posição original nos relatos.

Todos os residentes, durante um período de 18 meses ministraram aulas em uma escola-campo da rede pública de ensino fundamental ou médio, sob a orientação de uma preceptora. Semanalmente, o docente orientador da IES se reunia com eles para discutir as aulas, compartilhar perspectivas, avaliar progressos e identificar desafios. Além disso, uma reunião mensal incluía toda a equipe, composta pelo professor orientador da IES, as preceptoras e todos os residentes das três escolas participantes. Ao término do programa, os residentes elaboraram um relatório final, cujos dados foram utilizados nesta pesquisa.

4. CAPÍTULO ANALÍTICO

Nesta seção, dedicamo-nos a uma análise acurada dos relatos de experiência fornecidos por graduandos do curso de Letras-Português, que participaram do PRP.¹

Nesse viés, o propósito desta análise é discutir as visões individualizadas destes residentes, assim para alcançar tal compreensão, organizamos os fragmentos selecionados desses documentos em três categorias analíticas principais, a saber: *Os desafios enfrentados pelos residentes na regência do Programa de Residência Pedagógica; O papel do professor mais experiente na avaliação das aulas e Os impactos do Programa de Residência Pedagógica para a formação inicial de professores.*

Dessa forma, analisamos cada narrativa relatada pelos residentes de forma específica, possibilitando a análise das influências, ensino, obstáculos e lições provenientes do PRP, já que essa organização destaca a particularidade de cada experiência considerando que lidamos com informações obtidas em diferentes ambientes de ensino.

4.1 Os desafios enfrentados pelos residentes na regência do Programa de Residência Pedagógica

Para dar início à análise, inicialmente foi pertinente destacar alguns fragmentos que evidenciaram as percepções dos residentes de terem tido a oportunidade de atuar no PRP, possibilitando um contato direto com o chão da sala de aula, e, que consequentemente surgiram alguns desafios com esse contato inicial em sala de aula como é relatado por um dos residentes a seguir:

Residente A: [...] a nossa atuação enquanto professores residentes da turma de 7º ano, ocorreu de forma muito inexperiente, pois não havia, por parte do grupo, segurança em gerir a aula e atuar de forma mais espontânea, nos revestindo, dessa forma, da postura de um professor, habilidade esta que sabemos que somente a prática será capaz de formar. No entanto, o contato com essas turmas menores me fez enxergar que as aulas precisam partir de um ponto em comum com o aluno, haja vista que essa estratégia será capaz de nos auxiliar na condução de nossas ações didáticas. (Fragmento I)

¹ Os relatos de experiências produzidos pelos residentes ao final da regência foram desenvolvidos também para o Encontro de Iniciação à Docência (ENID). No entanto, para manter o protocolo, a identidade dos participantes não foi revelada.

O residente inicialmente expressa um sentimento de in experiência que não emerge espontaneamente, mas a partir de sua auto-reflexão a qual é comum entre aqueles que vivenciaram a prática em sala de aula. Acerca disso, “[...] o professor em formação inicial precisa desenvolver uma visão reflexiva sobre suas ações” (Angelo e Medrado, 2017, p. 30), pois permite reconhecer nossas limitações e perceber quais áreas necessitam de aprimoramento.

Nesse contexto, o próprio residente compreende que alguns processos só a prática docente é capaz de transformar, uma vez que o momento da regência é particularmente revelador, pois é quando o acadêmico se depara pela primeira vez com a realidade do ambiente escolar, incluindo os desafios inerentes ao papel de professor. Contudo, esse contato inicial nem sempre resulta em experiências positivas relacionadas à identificação com a profissão.

Diante do exposto, notamos que a falta de confiança para gerenciar a aula e atuar de maneira espontânea relatada destaca uma dificuldade inicial em assumir plenamente o papel docente e ao mesmo tempo destaca a importância da auto-reflexão para transformar esses desafios e falta de experiência em um caminho de possibilidades e estratégias, pois, conforme Tardif (2014), os saberes provenientes da experiência são aqueles adquiridos na própria profissão, ou seja, no ofício da prática e pela socialização profissional.

Sendo assim, quando o residente entende que a partir de sua vivência em sala de aula no PRP com turmas menores é preciso partir de um ponto de interesse dos alunos para que o trabalho docente seja mais leve e eficiente é um saber interligado com a prática cotidiana, em que ela chega a essa conclusão a partir de sua experiência em sala.

Como discutido por Angelo e Medrado (2017), a experiência em sala de aula frequentemente apresenta desafios. No entanto, os graduandos, ao se depararem com situações-problema, têm a oportunidade de, por meio de uma reflexão teórica fundamentada, identifiquem soluções e estratégias para superar essas dificuldades.

Nesse viés, os excertos a seguir mostram essa capacidade dos residentes em formação em buscar meios para resolver os problemas que surgem durante as primeiras experiências, vejamos:

Residente B: *O primeiro desafio enfrentado foi a diferença entre o planejamento inicial e o que, de fato, ocorreu em sala de aula. Ou seja, para o primeiro contato com os alunos, foi preparada uma aula para discutir o tema, esperando-se a participação dos alunos com argumentos e opiniões. No entanto, diante da falta de resposta da turma, ficou claro que o ambiente da sala de aula demanda estratégias metodológicas que vão além do domínio do conteúdo e que nem sempre podem ser previstas, antecipadamente, na sequência didática (Fragmento II).*

Residente C: *De início, com a aplicação de um questionário de sondagem, algumas preocupações já surgiram, em relação ao nível baixo de escrita, a falta de interesse na disciplina de português, a resistência para ler e interpretar textos, mas buscamos averiguar o motivo disso e refletir como poderíamos trabalhar para contornar esses*

problemas, pois é importantes entender e ponderar acerca das necessidades dos alunos primeiramente (Fragmento III).

Na leitura de ambos fragmentos, nota-se que os residentes relataram adaptações e preocupações que surgiram a partir do primeiro contato com turmas heterogêneas, causando muitas vezes a quebra de expectativas inerentes ao primeiro contato em sala de aula.

O residente B, por outro lado, discorre sobre sua experiência em sala, ocorrendo uma discrepância entre o planejado e o que efetivamente ocorreu, reconhecendo que a prática em sala de aula requer adaptações contínuas ao longo da execução da regência. Além disso, é relatado que, diante da falta de respostas dos alunos, emergem novas ideias e estratégias necessárias para uma prática efetiva. Logo, Angelo e Medrado (2017, p. 32-33) argumentam que:

O planejamento, por exemplo, é uma ação formativa fora do local de ensino - a sala de aula - e se configura como um agir docente no qual são empregados esforços cognitivos para a elaboração, organização e concretização de uma aula por vir; o que, por sua vez, faz parte da docência, das tarefas de um professor.

Portanto, todo planejamento é suscetível a modificações, podendo ser moldado e ajustado conforme a demanda. No PRP, temos a oportunidade de nos organizar antes de cada intervenção através do planejamento de uma sequência didática, com reuniões, discussões e orientações que antecedem a prática. No entanto, frequentemente acaba surgindo a necessidade de modificar o que estava planejado, seja por orientação do preceptor ou pelas demandas específicas da turma. Portanto, essa adaptabilidade não significa uma falha no planejamento, mas sim uma habilidade que o educador vai desenvolvendo ao perceber as necessidades dos alunos e ajustar sua abordagem para garantir uma aprendizagem mais significativa.

Por outro lado, o residente C, em seu fragmento, destaca os desafios que permeiam o cenário educacional brasileiro, especialmente em relação à resistência dos alunos à disciplina de língua portuguesa. Esse cenário exige, muitas vezes, que o planejamento seja ajustado ainda mais, para incluir abordagens mais atraentes ou novas formas de engajamento que atendam às dificuldades e expectativas dos alunos.

Compreendemos, então, que nos excertos analisados os residentes ao relatarem suas experiências também se propuseram a refletir sobre as possíveis causas subjacentes a essas dificuldades dentro do que Angelo e Medrado (2017) chamam de visão reflexiva que resulta em nossas próprias ações. Analogamente, ao buscarem soluções viáveis, que podem envolver desde uma revisão crítica de suas próprias ações até uma análise dos eventos que configuram o contexto educacional em que estão inseridos, os residentes se deparam com novas estratégias para superar os desafios de diversas naturezas que marcam o seu trajeto educacional.

A partir do que vimos discutindo até aqui, é perceptível que o professor em formação é guiado por diferentes sensações e experiências. E, nem sempre, irá conseguir atingir uma totalidade de alunos em sala aula por mais que utilize as melhores estratégias, o que pode causar desmotivação e desânimo no início da carreira, como veremos nos enxertos a seguir:

Residente D: *Um aspecto bastante desmotivador para quem está no início da carreira e que nos entristeceu foi a resistência de grupo de alunos que se negou a participar, mesmo com todo o dinamismo das aulas e o caráter inovador ali apresentado (Fragmento IV).*

Residente E: *[...] a falta de atenção por parte dos alunos em relação às aulas de produção textual nos levou a refletir sobre nossa própria postura e preparação em lidar com os desafios das aulas de produção textual. É evidente que o processo é desafiador, pois nem todos os alunos reconhecem a importância dessas atividades, porém muitos encaram as aulas como algo novo e isso traz ânimo para seguir (Fragmento V).*

No relato do residente D, foi compartilhado que uma situação específica vivenciada no contexto educacional gerou um sentimento de desmotivação, devido “a resistência de um grupo de alunos que se negou a participar” das atividades propostas. Contudo, o sentimento de frustração relatada também está associado à abordagem da aula, que havia sido planejada com foco no engajamento dos estudantes. Logo, este fragmento evidencia que a inserção no PRP proporciona aos professores em formação experiências práticas e preparações que, em outras circunstâncias, poderiam levar anos para serem adquiridas. Além disso, destaca-se que o PRP oferece uma imersão mais aprofundada em comparação com o componente curricular obrigatório de Estágio Supervisionado, frequentemente limitado pelo curto período de integração com a realidade escolar.

Já no fragmento do residente E, por mais que seja relatado um sentimento causado pelo desinteresse por parte de alguns alunos, o residente dispõe de um momento para refletir e reconhecer que o trabalho do professor é desafiador, mas a parcela daqueles que contribuem a aprender o “novo” trazido por esses residentes se torna um combustível.

Assim, os residentes D e E em seus respectivos fragmentos compartilham de um mesmo sentimento, um saber proveniente da experiência em sala de aula “que se transforma muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de gestão da classe e de transmissão da matéria” (Tardif, 2000, p. 14).

Nesse contexto, não podemos deixar de lado também a prática reflexiva, sendo ela a base para a formação professoral, que auxilia no desenvolvimento de práticas pedagógicas adaptáveis, além de contribuir para uma educação mais responsiva, como poderemos ver nos relatos seguidos sobre os desafios e oportunidades inerentes ao PRP de associar a teoria e prática

no contexto educacional, assim como a preocupação do trabalho com a análise linguística. Vejamos o fragmento a seguir:

Residente F: [...]o desafio maior residia em transformar os conhecimentos teóricos adquiridos no âmbito universitário em práticas de ensino mais palpáveis, fugindo do tradicionalismo e da mera memorização de regras (Fragmento VI).

Gatti (2010) destaca que a formação profissional de um professor é desenvolvida ao longo do período universitário, ressaltando que essa formação inicial está intrinsecamente ligada ao contexto educacional. Ademais, apesar da extensa carga teórica oferecida pela universidade, a prática em sala de aula exige que os professores em formação inicial revisem, selecionem e adaptem essas teorias para atender às necessidades dos alunos e suas próprias necessidades de gerenciamento de forma mais produtiva.

A partir disso, é possível observar a preocupação do residente E em distanciar-se do “tradicionalismo e da mera memorização de regras”, referindo-se ao ensino de Língua Portuguesa, pois para Tardif (2014) a “teoria” se refere a um saber/conhecimento, que só se materializa a partir de uma prática. O PRP surge como um divisor quando nos referimos aos saberes do ofício professoral, já que contribui para a formação docente “através de projetos que possibilitem ao licenciando executar de forma ativa a relação entre teoria e prática” (Capes, 2018).

Em acréscimo, Tardif (2014) discute que os conhecimentos profissionais estão sujeitos ao tempo, indicando que os primeiros anos de experiência são essenciais para desenvolver a sensação de competência e estabelecer rotinas de trabalho, que moldam a prática profissional. Tendo em vista, que é na prática do dia a dia que aprendemos, experimentando e corrigindo erros ao longo do percurso formativo. Vejamos o relato a seguir acerca das dificuldades encontradas com o trabalho de análise linguística:

Residente B: Nos encontros seguintes, particularmente nas aulas planejadas para ensinar conteúdos gramaticais, foi experienciada a dificuldade de explicar aspectos da gramática normativa. A partir dessa percepção, tornou-se evidente a necessidade de aprofundamento do estudo e preparação das aulas, para que o professor pudesse ter maior autonomia e segurança ao lidar com as dúvidas dos alunos. Em relação ao encurtamento das aulas, principalmente nas que envolviam conteúdos extensos de análise linguística, foi constatado que o tempo disponível não era suficiente para cobrir todo o conteúdo planejado de forma eficaz, o que levou à conclusão de que transmitir o conteúdo eficazmente era mais importante do que simplesmente cumprir um cronograma pré-estabelecido (Fragmento VII).

O relato do residente B destaca o desafio enfrentado por muitos professores em formação no que diz respeito ao trabalho com conteúdos gramaticais, evidenciando uma necessidade de uma preparação mais aprofundada. Podemos notar que isso ocorre porque o

ensino da língua materna exige muito mais do que a simples tarefa de ensinar regras ou normas, sendo necessário o estudo das diversas manifestações da língua, incluindo a normatividade, o sentido, as variações, os usos e as representações sociais.

No entanto, a residente aborda a importância do planejamento e suas adaptações, enfatizando que este não surge espontaneamente, mas sim, de uma base teórica ou tática. Assim, Medrado (2010) discute a diferença entre o trabalho prescrito, que está alinhado às normas institucionais e às expectativas sobre as condutas dos trabalhadores, e o trabalho realizado, que se refere ao que de fato acontece na execução das tarefas planejadas.

Em consonância com os apontamentos anteriores, a residente destaca que o planejamento eficaz não se limita a seguir um cronograma preestabelecido, mas envolve a adaptação, a qualidade do ensino, às expectativas do professor orientador do programa, a parceria desenvolvida com o âmbito escolar e às realidades enfrentadas nas diferentes turmas.

Nesse contexto, a experiência relatada pelos residentes demonstra que, apesar dos desafios iniciais relacionados à inexperiência e à insegurança, emerge como uma oportunidade valiosa no PRP para o desenvolvimento de habilidades práticas e para a implementação de estratégias didáticas alinhadas ao contexto dos alunos. Isso ocorre porque, “nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino mais complexas [...]” (Pimenta, 1999, p. 27). Isto é, os residentes estão imersos aos saberes experienciais em um ambiente que explora suas capacidades docentes, sendo necessário muitas vezes adaptar abordagens conforme o contexto, além de desenvolver maior autonomia e confiança em suas habilidades.

Portanto, é visível a contribuição significativa do programa no espaço formativo denominado de escola-campo, que não apenas forma professores mais preparados e resilientes, mas também promove um ensino mais contextualizado, consequentemente, tanto os residentes quanto alunos e instituição se beneficiam mutuamente, contribuindo diretamente para o aprendizado do aluno em via de mão dupla.

4.2 O papel do professor mais experiente na avaliação das aulas

Sabemos que o professor, enquanto profissional da educação, possui conhecimentos variados sobre o processo educacional. Para Tardif (2014), no exercício da prática, os docentes mobilizam inúmeros saberes provenientes de sua trajetória pessoal, das formações inicial e continuada, ancoradas nas instituições de formação de professores e dos saberes da prática

profissional, construídos dentro da sala de aula e da escola sendo necessário o contato com teorias, métodos e habilidades distintas. Dessa forma, ao decorrer da regência, os residentes destacaram algumas experiências provenientes dos saberes desenvolvidos no PRP e que afetam diretamente o ensino de Língua Portuguesa. Vejamos os relatos a seguir:

Residente F: [...] vale salientar também a experiência obtida nas aulas com a implementação de paródias como recurso metodológico nas aulas de Língua Portuguesa”. [...] Durante nossos encontros, empregamos duas paródias com o objetivo de iniciar as aulas utilizando recursos audiovisuais. Essas paródias foram integradas ao trabalho de análise linguística (Fragmento VIII).

Residente A: [...] em conjunto com as outras residentes, percebemos que os alunos possuíam interesse pela temática de “blogueiros” e “tik tok” e, nos aproveitando dessas temáticas, trouxemos para sala uma reportagem visual ¹ sobre uma blogueira famosa e bastante conhecida pelos alunos e esse momento resultou em uma maior atenção por parte dos estudantes, os quais assistiram a reportagem e, ao final, exploraram alguns aspectos interessantes que haviam observado. Em outro momento, levamos para sala uma reportagem sobre o fenômeno do Tik Tok, uma plataforma digital de vídeos curtos muito usual entre os jovens e mais uma vez pudemos perceber o quanto eles sentiam-se mais engajados quando partíamos de temáticas que lhes despertavam a atenção (Fragmento VIII).

Ambos residentes relatam suas atuações e implementações de recursos metodológicos para se trabalhar em sala de aula, tendo em vista um planejamento pautado no interesse do aluno, ou seja, um trabalho que implementa recursos musicais, plataformas digitais e temáticas que se aproximem cada vez mais com a realidade dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa. De acordo com Geraldi (2006), os conteúdos abordados, as metodologias utilizadas com os alunos, o sistema de avaliação adotado e o relacionamento que estabelecemos com os alunos, são ações que representará a direção que escolhemos em nossas práticas concretas de sala de aula.

No fragmento do residente F, é relatado o trabalho positivo com o uso de paródias como recurso metodológico para o ensino de análise linguística nas aulas de LP. Além do mais, a implementação conforme relatada se dava no início das aulas, como elemento motivador possibilitando que o aluno se conecte com o conteúdo e consequentemente se sinta motivado.

Já o residente A percebeu que os alunos tinham interesse em temáticas específicas e da atualidade, o que serviu de ponto para eles pudessem trabalhar essas temáticas dentro das aulas de LP, explorando diferentes gêneros e a resposta dos alunos as aulas vinham acompanhadas de pontos positivos no que diz respeito à participação e ao interesse dos mesmos.

Esse tipo de abordagem metodológica relatada pelos residentes complementa o que Tardif (2014) define como saberes da experiência, os quais são construídos a partir das vivências dos professores durante sua prática profissional. Esses saberes, diretamente

originados da experiência em campo, também são conhecidos como saberes empíricos, em que os próprios residentes enfatizam que, nos momentos em que as aulas incorporavam elementos do cotidiano dos jovens, houve maior engajamento e participação dos alunos, destacando a importância de uma abordagem contextualizada e próxima à realidade dos estudantes.

. Além disso, outro ponto importante entre os relatos dos residentes é as contribuições do preceptor (professor mais experiente) para o desenvolvimento das atividades laborais em sala de aula. Vejamos os fragmentos a seguir:

Residente E: *Uma das vivências advindas dessa experiência e que consideramos importantes para nossa formação refere-se ao momento da correção dos textos produzidos pelos alunos. Primeiramente, porque notamos que não se trata de uma tarefa simples, já que a primeira correção é fundamental para uma possível solicitação de reescrita e que a condução dada pelo professor nesse momento exerce grande influência na reescrita do aluno. Ademais, vale ressaltar que não tivemos contato com as metodologias de correção durante nossa formação acadêmica, ensinamento esse que nos foi repassado pela nossa preceptora, a qual nos apresentou tanto explicações práticas de como corrigir as produções dos alunos, quanto indicou referencial teórico para nos aprofundarmos no assunto (Fragmento X).*

Podemos notar com o relato do residente E o “confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (Pimenta, 1999, p. 29) e é por meio desse confronto que ocorre as trocas de experiências e saberes. Portanto, o professor em formação inicial tende a enfrentar desafios de diferentes naturezas e o trabalho com a correção textual para o início da carreira não é algo simples, mas essas dificuldades só foram superadas mediante a orientação do preceptor, que oferece no PRP ambientes que permitam que o residente construa e reconstrua seus conhecimentos tendo em vista sua própria experiência.

Em analogia ao fragmento acima, o residente a seguir também reconhece a importância da figura do preceptor e do coordenador da IES para o desenvolvimento das atividades ao longo da regência.

Residente F: *[...]é relevante destacar a participação ativa da preceptora e da nossa orientadora, ao incentivar-nos e alertar-nos constantemente a voltarmos nossas atenções para os alunos, convidando-os à participação e promovendo situações nas quais eles assumam o papel de protagonistas durante o processo de aprendizagem. Além de tudo, a troca de saberes possibilitou a nossa compreensão a respeito da importância de estarmos atentas às dúvidas dos alunos, assegurando que todas, ou grande parte delas, fossem esclarecidas durante as aulas, evitando que conteúdos não assimilados se tornem uma barreira no futuro (Fragmento XI).*

Nessa premissa, o contato com preceptor contribui para a própria reflexão e identidade docente, uma vez que a insegurança faz com que o residente se prenda ao conteúdo e não veja ao redor as necessidades que surgem em sala de aula, logo, essa inserção no campo educacional com feedback e orientações acaba oportunizando:

[...] o professor a se envolver com os vários sujeitos responsáveis pela gestão do

ensina, mas também dá a chance de um professor em formação inicial, sem qualquer, ou pouca experiência, experimentar, testar, avaliar, constatar, refletir e refazer o seu trabalho, se necessário (Angelo e Medrado, 2017, p.35).

Sendo assim, o preceptor não apenas nos possibilita refletir sobre o nosso agir docente, mas também recalcular rotas e reconhecer a importância de ouvir e aprender com as dificuldades que surgem e principalmente no gerenciamento das aulas. Vejamos o relato a seguir:

***Residente B:** [...] ponto significativo durante o período de regência foi o acompanhamento das professoras da academia e da escola, que forneceram feedbacks importantes para a melhoria das aulas e práticas de ensin. (Fragmento XII).*

O fragmento do residente B reitera a importância do preceptor e do professor coordenador da IES tanto para a formação inicial de professores, quanto para o ensino de LP, uma vez que os feedbacks oferecidos focam em melhorias. Ademais, os residentes reconhecem que o trabalho docente não é fácil, mas essa “abordagem colaborativa” entre preceptores, coordenador e residentes possibilita a troca de experiências e a construção coletiva de conhecimentos (Capes, 2018).

A figura do preceptor e coordenador é notoriamente um elemento essencial durante a imersão dos residentes. Conforme relatado, sua importância vai além da interação entre teoria e prática e das orientações oferecidas. Os preceptores não apenas compartilham seus conhecimentos, mas também incentivam os residentes a refletirem sobre suas práticas e auxiliam no planejamento das aulas. Logo, essas orientações contínuas ajudam os professores em formação a aproximarem os conteúdos ministrados à realidade dos discentes, o que é fundamental para o reconhecimento e a compreensão do papel do professor. Em acréscimo, o PRP se consolida como um espaço vital para o desenvolvimento de saberes práticos e teóricos essenciais para o ensino de Língua Portuguesa.

4.3 Os impactos do Programa de Residência Pedagógica para a formação inicial de professores

A formação de professores é um processo que envolve diferentes situações, inicia-se com os vários saberes docentes, abordados por Tardif (2014), percorre os caminhos de uma postura crítica e reflexiva, conforme apontam Angelo e Medrado (2017) mesmo antes de ingressar na prática da docência. Isso significa que se refere tanto à formação inicial quanto às experiências adquiridas em atividades ou projetos que conectam os graduandos ao ambiente

escolar, auxiliando na construção de conhecimentos como é proposto pelo PRP. Além disso, a formação docente também está relacionada à disciplina de estágio e experiências práticas que têm como objetivo possibilitar uma vivência mais próxima com realidade profissional, como ocorre no PRP.

É inegável que os professores reúnam conhecimento de várias formas. Para Tardif (2014), o conhecimento derivado de uma prática docente é uma combinação de diversos saberes provenientes de diferentes fontes, os quais são elaborados, organizados e melhorados pelos professores, de acordo com as demandas da profissão. Nesse sentido, o PRP possibilita o desenvolvimento dos diferentes saberes. Vejamos os principais impactos do programa na vida dos residentes, a partir do fragmento a seguir:

Residente A: [...] as formações teóricas até a atuação em sala, foram essenciais para minha preparação como futura professora de língua. Mesmo sendo uma aluna do sétimo período e sabendo que essa jornada está apenas iniciando, sinto-me extremamente grata com o crescimento que essa construção me trouxe. Hoje compreendo com um pouco mais de propriedade alguns dos desafios que estão inseridos no cotidiano escolar e as políticas educacionais regionais e nacionais que norteiam a nossa educação, além da diferença que um ensino humanizador e reflexivo pode proporcionar em uma comunidade escolar. Encerro essa etapa com uma certeza: a habilidade da docência é construída na prática, mas antes, precisa ser firmada sob um alicerce sólido e teórico e o qual seja capaz de construir nosso ser professor (Fragmento XIII).

No fragmento acima, escrito pelo residente A, é bastante revelador sobre a sua jornada formativa durante sua regência no PRP. A narrativa destaca a importância de uma formação que combina aspectos teóricos e práticos para o desenvolvimento dos saberes docentes, além de compreender os desafios inerentes à prática. Além disso, ela ressalta a importância de um ensino “humanizador e reflexivo” e reflete sobre como a formação se constrói e solidificada com a prática, assim como discutido por Tardif (2017, p. 263):

[...] a prática profissional dos professores é heterogênea ou heterônoma no tocante aos objetivos internos da ação e aos saberes mobilizados. Por exemplo, quando observamos professores trabalhando em sala de aula, na presença dos alunos, percebemos que eles procuram atingir, muitas vezes de forma simultânea, diferentes tipos de objetivos: procuram controlar o grupo, motivá-lo, levá-lo a se concentrar numa tarefa, ao mesmo tempo em que dão uma atenção particular a certos alunos da turma, procuram organizar atividades de aprendizagem, acompanhar a evolução da atividade, dar explicações, fazer com que os alunos compreendam e aprendam, etc.

Para além dos fatores inclusivos mencionados, no fragmento nota-se a ideia de que a teoria e prática são igualmente importantes na formação de um professor, uma vez que a prática e a teoria são indissociáveis, assim como o pesquisador menciona que a prática requer a mobilização de diferentes saberes.

Dessa forma, é perceptível a gratidão e reconhecimento do residente mediante ao seu crescimento pessoal e profissional obtido através da vivência no programa. Outrossim, o fragmento também comprova a relevância das experiências práticas que resulta na maior aproximação com a realidade escolar, ou seja, com o seu campo de trabalho.

É notório que a mesma desenvolveu uma visão educacional que prioriza não apenas a transmissão de conhecimento, mas também a formação da identidade docente, como observado a seguir:

Residente A: [...]através das formações oferecidas pelo programa, percebemos a necessidade de revestirmos nossas aulas de identidade e estabelecer uma ruptura com as teorias tradicionais de forma a ressignificar o contato entre discente, docente e conteúdo. Nesse viés, a leitura de alguns textos foram basilares para orientar nossos planos estratégicos de aula[...] (Fragmento XIII).

A partir da afirmação “através das formações oferecidas pelo programa, percebemos a necessidade de revestirmos nossas aulas de identidade e estabelecer uma ruptura com as teorias tradicionais”, percebemos que, para ela, as reuniões formativas que antecedem a prática de sala de aula no PRP, fazem com que as concepções tradicionalistas fiquem de lado, dando espaço para uma identidade que é singular para cada professor. A residente também reconhece que esse processo formativo, ancorado em leituras e discussões, foi a base para enxergar novos modos de ensino.

Portanto, Pimenta (1999) aponta que a identidade profissional se forma na interação entre teoria e prática, na análise crítica das ações docentes e na construção de novos saberes. Além disso, é moldada pelo significado que cada professor atribui à sua prática cotidiana. Diante disso, é inegável que o PRP possibilita um ambiente de suporte para que os residentes possam se enxergar no ofício, como relatado nos fragmentos a seguir:

Residente C: [...]creio que o andamento da minha vida, enquanto professora, faz mais sentido a partir de agora. É inexplicável a sensação de lembrar da primeira aula, dos medos, das inseguranças, das incertezas e reconhecer a evolução que consegui através desse projeto, não só no âmbito profissional, mas também no pessoal (Fragmento XV).

Residente E: No início, chegamos acanhados e com variados receios, mas com o tempo, a troca de experiência e o auxílio sem igual, conseguimos evoluir consideravelmente, tendo em vista que, durante o percurso, desenvolvemos maior confiança ao lecionar os conteúdos, aprendemos a interagir com os alunos, bem como, experimentamos a aplicabilidade de diversas metodologias (Fragmento XVI).

No que diz respeito aos fragmentos de C e E, os residentes trazem em seus relatos as reflexões oriundas a partir de suas primeiras experiências no âmbito educacional, acompanhada de suas evoluções pessoais e profissionais, pois os sentimentos iniciais de medo e insegurança relatados contrapõem-se à evolução alcançada.

Embora cada experiência seja unitária, é incontestável o quanto as reflexões dos residentes se complementam e o quanto o PRP possibilita meios para que ocorra o reconhecimento dentro da profissão. Ademais, a interação com os alunos e a experimentação de diversas metodologias narradas contribuíram para esse entendimento do que significa ser professor. Segundo Angelo e Medrado (2017, p. 35), “a perspectiva de que aprender a ser professor é um processo de inserção gradual em uma comunidade de prática[...]”, ou seja, é um processo identitário em confronto com a prática cotidiana.

Por meio dessas análises, é possível se identificar com cada relato em que os residentes assumem um papel autocrítico e avaliativo. Eles conseguem refletir sobre suas práticas, incluindo as dificuldades e se dedicam a uma prática efetiva que possa trazer uma abordagem de ensino significativo para o ensino de Língua Portuguesa ao confrontarem no cotidiano a teoria e a prática.

Esse papel crítico e identitário nos permite compreender a relevância do PRP para a formação de professores. Além disso, possibilita ao pesquisador uma compreensão sistematizada dos processos que contribuíram para a formação desses sujeitos. A análise torna-se relevante ao estudar percepções e vivências individuais, que são construídas de modos distintos e estão sujeitas a adequações contínuas, pois o processo de formação docente é individual, assim como experiências positivas e negativas vivenciadas.

Ademais, os relatos fornecem informações relevantes para entender o impacto de políticas e projetos extensivos de ensino para formação de professores, dado que, “a formação inicial só pode se dar a partir da aquisição da experiência dos formandos” (Pimenta, 1999, p. 25-26), tendo em vista que a prática deve surgir ancorada na reflexão da mesma.

Os relatos de experiência aqui analisados validam práticas de ensino e preocupações que surgem antes da atuação em sala de aula, demonstrando que a postura crítica e reflexiva dos residentes é promovida pelo programa. Essa atitude, por sua vez, contribui para uma performance pedagógica positiva, enriquecendo o processo de ensino e aprendizado e promovendo melhorias contínuas no ensino de Língua Portuguesa e na formação inicial de professores os quais têm a oportunidade de se tornarem sujeitos autônomos e com uma visão que transcendem a percepção de um ensino mecanizado.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pimenta (1999) defende que a construção do saber-fazer de um futuro profissional ocorre essencialmente por meio da experiência prática. Ou seja, é a partir da própria ação que ele desenvolve suas competências e conhecimentos. Nesse contexto, é possível perceber que o PRP, como uma iniciativa de iniciação à docência, tem cumprido sua função de forma eficaz, já que um de seus principais objetivos é aprimorar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura por meio do desenvolvimento de projetos que fortalecem a relação entre teoria e prática.

Nessa perspectiva, a prática educacional proposta por Pimenta é essencial para que os futuros profissionais possam desenvolver suas habilidades e conhecimentos, não apenas teóricos, mas também práticos, consolidando seu *saber-fazer* a partir de suas próprias experiências no ambiente escolar e por meio de programas que promovem essa integração com a realidade do campo de trabalho.

É notório que a análise dos relatos de experiência dos graduandos do curso de Letras-Português, que participaram do PRP na cota 2022-2024, analisados em três categorias distintas, revelou mudanças significativas nas percepções desses sujeitos sobre o processo de tornar-se professor e sobre as abordagens de ensino.

Primeiramente, os residentes relataram seus desafios relacionados à inexperiência, à falta de confiança, ao gerenciamento de turmas, ao planejamento e à integração da teoria com a prática, mesmo estando no 7º período da graduação, que corresponde ao primeiro estágio supervisionado. No entanto, por meio do contato contínuo com a prática e da auto-reflexão, começaram a desenvolver uma postura mais segura em sala de aula. Essa evolução não ocorre de imediato, mas os relatos mostram que, mesmo enfrentando desafios como a falta de interesse de alguns alunos, esses professores em formação mantiveram-se engajados. Assim, a auto-reflexão emergiu como um componente crucial para reconhecer limitações e identificar áreas de aprimoramento.

Os dados destacaram a importância do planejamento e da execução das atividades de ensino, onde adaptações metodológicas guiam a prática docente, evidenciando que não existe uma fórmula pronta para uma aula perfeita. Nesse contexto, os residentes buscaram meios para aproximar os alunos dos conteúdos ministrados em Língua Portuguesa, utilizando o gênero paródia como elemento motivador nas aulas de análise linguística e associando o gênero

reportagem com a ferramenta TikTok em temas de interesse dos alunos, potencializando o aprendizado. Isso demonstrou que os residentes foram capazes de transformar teorias em práticas pedagógicas eficazes.

Segundamente, a interação com o preceptor e coordenador da IES foi o ponto chave, que proporcionou feedbacks construtivos e um suporte contínuo, essenciais para esses sujeitos em formação. No programa, os residentes receberam apoio e orientação tanto do professor-coordenador da IES quanto do preceptor, que já conhecia a dinâmica da turma e possuía experiência em sala, contribuindo positivamente para a formação docente. Essa consciência é expressa nos relatos em forma do reconhecimento desses agentes.

Nesse contexto, o PRP teve um impacto enorme em sua formação, proporcionando uma relação entre a prática aliada à teoria permitindo que eles desenvolvessem um olhar crítico e reflexivo sobre o processo educacional, essencial para a efetividade no ensino de Língua Portuguesa. Juntamente com isso, as experiências práticas ofereceram respaldo necessário para entender e superar os desafios do cotidiano escolar, preparando os graduandos para lidar com diversas situações de ensino.

Por fim, os residentes destacaram os impactos vivenciados no PRP, que contribuíram para o seu crescimento pessoal, reforçando a ideia de que a prática docente é um processo contínuo de aprendizado e adaptação, além de uma formação humanizadora e reflexiva, essencial para a construção de uma identidade docente. De modo particular, as experiências obtidas incluíram o desenvolvimento de recursos metodológicos no ensino de LP, aprimoramento das técnicas de ensino, como a gestão do tempo em sala, além da autonomia para integrar prática e teoria desenvolvida com o tempo. Assim, o programa se tornou um marco para o aperfeiçoamento pessoal e profissional, aumentando a resiliência e facilitando a comunicação em sala de aula. Além disso, constitui-se como um divisor de águas, auxiliando significativamente na construção da identidade como professores.

Nesse caso, a análise dos relatos demonstrou que o PRP é fundamental para a formação de professores competentes e reflexivos. Assim, em termos de projeção futura, o programa funcionou como um meio para o desenvolvimento profissional dos graduandos, ao integrar teoria e prática desde a formação inicial que antecede a regência na escola-campo. Além disso, ele visa preparar os docentes para enfrentar desafios reais na sala de aula, promovendo uma abordagem reflexiva sobre suas práticas pedagógicas.

É evidente, em cada relato, que o principal legado do programa para os residentes é a possibilidade de uma transformação significativa no ensino público. Esse cenário, caracterizado por turmas heterogêneas, apresenta práticas de ensino entrelaçadas com desafios, mudanças,

reflexões e críticas que impulsionam a especialização educacional para novas direções. Não se trata de uma idealização, mas de um ensino que capacita o professor a ser atuante e a fazer a diferença, mesmo diante das adversidades do ambiente escolar. Nesse contexto, a formação docente inicial torna-se um vínculo essencial com os saberes adquiridos na prática do ofício.

Como pesquisadora participante do PRP, ressalto a diferença que o programa proporciona em relação à prática de estágio supervisionado. Para muitos graduandos, o primeiro contato com o campo de atuação ocorre apenas durante as disciplinas de estágio, mas essa vivência é bastante limitada. No PRP, por outro lado, alguns residentes participam do programa antes mesmo de iniciarem os estágios obrigatórios, o que lhes permite refletir, observar e participar de processos como planejamento, formação pedagógica, conselhos de classe e eventos escolares por um período mais longo. Essa experiência oferece uma vivência mais completa do ensino, criando um vínculo significativo com toda a comunidade escolar.

Em contrapartida, no estágio supervisionado, há limitações no tempo de integração, enfrentamento de adversidades que escapam ao controle dos alunos e do supervisor, além do contato restrito com as turmas e barreiras institucionais. Essas restrições, em muitos casos, podem levar a uma experiência negativa que prejudica a formação docente, especialmente quando não há tempo suficiente para uma auto-reflexão sobre as práticas vivenciadas. Assim, o PRP se destaca como uma oportunidade enriquecedora, que amplia a compreensão e a vivência do ensino, contribuindo de forma significativa para a formação inicial de professores.

REFERÊNCIAS:

ANGELO, Wagner Ferreira; MEDRADO, Betânia Passos. Planejamento e (auto)formação docente: um olhar sobre a formação de professores de língua inglesa. **REVELLI- Revista de Educação, Língua e Literatura**, Inhumas/Goiás Brasil. V. 9, p. 27-47, 2017.

BEZERRA, Christian Jeffty dos Reis; SILVA, Maria Claudino da. O programa de residência pedagógica no curso de letras do CUA-UFMT: percepções de acadêmicos residentes no período de 2018-2019. **Revista Panorâmica online**, [S. l.], v. 31, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1195>. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. CAPES. Edital nº 06, de 03 de março de 2018 – Programa de Residência Pedagógica.

CAPES. Portaria nº 38, de 12 de abril de 2017. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria38_2017_Regulamento_PIBID_RESIDENCIA.pdf> Acesso em: 10 de abr. de 2023.

CARDOSO, Nilson de Souza. Prefácio do Livro. IN. TAVARES, Andrezza; SOUSA, Karla Cristina Silva; CRUZ, Keila (org.). **Residência pedagógica e formação docente em debate inicial: formação docente em questão**. Natal: IFRN, 2019. E-book. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1778/Resid%c3%aancia%20Pedag%c3%b3gica.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 27 nov. 2023.

FELIPE, Eliana Silva; BAHIA, Celi da Costa Silva. Aprendendo a ser professor: as contribuições do programa Residência Pedagógica. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 12, n. 25, p. 81–94, 2020. DOI: 10.31639/rbpf.v13i25.436. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/436>. Acesso em: 29 set. 2023.

FERREIRA, Pamela Cristina Conde; SIQUEIRA, Miriam Carla Da Silva. Residência Pedagógica: um instrumento enriquecedor no processo de formação docente. **Revista Práticas de Linguagem**, Minas Gerais, v. 11, n. 1, p. 7-19, 01 out. 2020.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1.355-1.379, out./dez. 2010.

GERALDI, João Wanderley (org). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Àtica, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1987.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2007, p. 72-73.

LIRA, Edvaldo Santos de; RAFAEL, Edmilson Luiz. O Programa de Residência Pedagógica e a atividade de professores em formação a partir de relatos reflexivos. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. AG2, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/44474>. Acesso em: 8 mar. 2024.

MEDRADO, Betânia Passos. Dimensões do agir representado em autobiografias docentes. In: ROMERO, Tania Regina de Souza. **Autobiografias na (Re)constituição de Identidades de Professores de Línguas: O Olhar Crítico-reflexivo**. (Org.). Campinas: Editora Pontes, 2010. p. 243-259.

MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada à linguagem como condição e solução. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**. [S. l.], v. 10, n. 2, 1994. p. 239-338. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412>. Acesso em: 24 de out. 20123.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: PIMENTA (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez. 1999, p. 15-34.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 13, p. 05-24, 2000. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000100002&script=sci_abstract. Acesso em: 29 set. 2023.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.