



**UEPB**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS I**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS - PORTUGUÊS**

**AMANDA COLAÇO BEZERRA**

**A (AUTO)RREFLEXÃO DE RESIDENTES SOBRE A EXPERIÊNCIA NO  
PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS  
RELATÓRIOS**

**CAMPINA GRANDE - PB  
2022**

AMANDA COLAÇO BEZERRA

**A (AUTO)RREFLEXÃO DE RESIDENTES SOBRE A EXPERIÊNCIA NO  
PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS  
RELATÓRIOS**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado ao Departamento de Letras e Artes do Curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de graduada em Letras – Português.

**Área de concentração:** Linguística Aplicada

**Orientador:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Tatiana Fernandes Sant'ana

**CAMPINA GRANDE - PB  
2022**

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

B574a Bezerra, Amanda Colaco.

A (auto)reflexão de residentes sobre a experiência no programa residência pedagógica [manuscrito] : uma análise a partir dos relatórios / Amanda Colaco Bezerra. - 2022.

25 p. : il. colorido.

Digitado.

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

"Orientação : Profa. Dra. Tatiana Fernandes Sant'Ana , Coordenação do Curso de Letras - CEDUC."

1. Saberes docentes. 2. Identidade docente. 3. Residência Pedagógica. 4. Linguística Aplicada. I. Título

21. ed. CDD 372.19

AMANDA COLAÇO BEZERRA

A (AUTO)REFLEXÃO DE RESIDENTES SOBRE A EXPERIÊNCIA NO  
PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS  
RELATÓRIOS

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo)  
apresentado ao Departamento de Letras e  
Artes do Curso de Letras – Língua  
Portuguesa da Universidade Estadual da  
Paraíba, como requisito parcial à obtenção  
do título de graduada em Letras –  
Português.

Área de concentração: Linguística  
Aplicada

Aprovada em: 14/09/2022.

**BANCA EXAMINADORA**



---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tatiana Fernandes Sant'ana (Orientadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Iara Francisca Araújo Cavalcanti  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



---

Prof<sup>a</sup> Me. Clara Regina Rodrigues de Souza  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

A Deus, meu refúgio, conforto e fortaleza.  
Aos meus pais, pela dedicação e pelos  
esforços durante a caminhada, DEDICO.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior
ENID	Encontro de Iniciação à Docência
IES	Instituição de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação
PAP	Plano de Ação Pedagógica
RP	Residência Pedagógica
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	7
2	IDENTIDADE PROFISSIONAL, SABERES DOCENTES E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: intersecções na formação inicial do professor.....	9
2.1	A identidade docente e os primeiros anos de atuação profissional.....	9
2.2	Os saberes docentes ao longo da trajetória de vida e profissional.....	10
2.3	O programa da Residência Pedagógica: origem e cota 2018-2020.....	13
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	15
4	A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DOS GRADUANDOS POR MEIO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.....	17
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	20
	REFERÊNCIAS.....	22

## A (AUTO)RREFLEXÃO DE RESIDENTES SOBRE A EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS RELATÓRIOS

### THE (SELF)REFLECTION OF RESIDENTS ABOUT THE EXPERIENCE IN THE PEDAGOGICAL RESIDENCE PROGRAM: AN ANALYSIS BASED ON REPORTS

Amanda Colaço Bezerra<sup>1</sup>  
Tatiana Fernandes Sant'ana<sup>2</sup>

#### RESUMO

Crescem cada vez mais os estudos baseados na formação de professores e na identidade docente, sobretudo nos que contemplam a Linguística Aplicada, em que são ressaltados, dentre outros aspectos, as vozes do sul e o processo de decolonialidade, que precisam ser instaurados nas universidades ocidentais (KLEIMAN, 2013; MOITA LOPES, 2006). Nessa perspectiva, o presente artigo tem por objetivo geral: analisar, a partir dos relatórios finais dos residentes, participantes da Residência Pedagógica (cota 2018-2020), da cidade de Alagoa Nova, a construção da identidade profissional deles; e, de forma específica, investigar os saberes docentes apresentados em seus discursos e a contribuição deles para sua formação inicial; e comparar as autorreflexões entre os residentes e diagnosticar as marcas de sua identidade profissional iniciante, após concluir a experiência do programa. Para fundamentar essa pesquisa, de natureza qualitativo-interpretativa (GODOY, 1995), explorou-se, como contribuição teórica, a identidade e os primeiros anos de atuação docentes (ANDRÉ, 1999; DINIZ-PEREIRA, 2011; DUBAR, 1997; FARIA; SOUZA, 2011; PIMENTA, 1999; 2004), os saberes docentes (PIMENTA, 1999; TARDIF, 2010) e o Programa da Residência Pedagógica (CAPES, 2018; FARIA; PEREIRA, 2019; GIGLIO; LUGLI, 2013; MARTINS, 2012; PACCA; HORII, 2012; PANIZZOLO, 2012; SILVESTRE; VALENTE, 2014). A análise do corpus revelou que, nas suas autorreflexões, os residentes abordaram: mais posicionamentos adquiridos através da experiência, e, apesar de menos recorrentes, também mencionaram os saberes adquiridos ao longo de suas trajetórias de formação, incluindo os de programas realizados e desenvolvidos na escola-campo e na Instituição de Ensino Superior. Em decorrência disso, o Programa de Residência Pedagógica, em conjunto com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES) e o Ministério da Educação (MEC), pode proporcionar aos residentes momentos bastante significativos, que contribuíram não só para a prática em sala de aula, como também na constante construção das suas identidades profissionais docentes, promovendo o crescimento de professores que refletem sobre a sua própria prática, valorizando a experiência e a reflexão na experiência sobre as ações docentes desenvolvidas.

**Palavras-chave:** Saberes docentes. Identidade docente. Residência Pedagógica. Linguística Aplicada.

---

<sup>1</sup> Aluna de graduação do curso de Letras-Português pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB – Campus I. Email: [amandacolmt@gmail.com](mailto:amandacolmt@gmail.com)

<sup>2</sup> Professora da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, doutora em Linguística Aplicada, pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB e orientadora da presente pesquisa. Email: [tatianasanta@servidor.uepb.edu.br](mailto:tatianasanta@servidor.uepb.edu.br)

## ABSTRACT

Studies based on teacher education and teaching identity are increasingly growing, especially in studies that include Applied Linguistics, in which, among other aspects, these voices from the south and the process of decoloniality need to be established in Western universities (KLEIMAN, 2013; MOITA LOPES, 2006). In this perspective, this article has the general objective: to analyze, from the final reports of residents, participants of the Pedagogical Residence (2018-2020 quota), in the city of Alagoa Nova, the construction of their identity; and, specifically, to investigate the teaching knowledge presented in their speeches and their contribution to their initial teacher training; comparing self-reflections among residents and diagnosing the marks of their beginning professional identity, after completing the program experience. To support this research, which is of a qualitative-interpretative nature (GODOY, 1995), the identity and first years of teaching activities were explored as a theoretical contribution (ANDRÉ, 1999; DINIZ-PEREIRA, 2011; DUBAR, 1997; FARIA; SOUZA, 2011; PIMENTA, 1999; 2004), the knowledge teachers (PIMENTA, 1999; TARDIF, 2010) and the Pedagogical Residency (CAPES, 2018; FARIA; PEREIRA, 2019; GIGLIO; LUGLI, 2013; MARTINS, 2012; PACCA; HORII, 2012; PANIZZOLO, 2012; SILVESTRE; VALENTE, 2014). The analysis of the corpus revealed that, in their self-reflections, the residents addressed: more positions acquired through experience, and, although less recurrent, they also mentioned the knowledge acquired throughout their training trajectories, including that of programs carried out and developed in the school-camp and in the Institution of Higher Education. As a result, the Pedagogical Residency Program, together with the Higher Education Improvement Coordination (CAPES) and the Ministry of Education (MEC), can provide to the participating residents significant moments that can contribute not only to classroom practice, but also to the constant construction of their professional teaching identities, promoting the growth of teachers who reflect on their own teaching practice, valuing the experience and the reflection in the experience on the developed teaching actions.

**Keywords:** Teaching knowledge. Teacher identity. Pedagogical Residence. Applied Linguistics.

## 1 INTRODUÇÃO

As pesquisas baseadas na formação de professores e identidade docente vêm crescendo cada vez mais no Brasil, sobretudo nos estudos que contemplam a Linguística Aplicada, em que prima, dentre outros aspectos, por vozes do sul e pelo processo de decolonialidade, que precisa ser instaurado nas universidades ocidentais (KLEIMAN, 2013; MOITA LOPES, 2006).

No que corresponde à construção da identidade docente, é possível compreendê-la como um processo dinâmico, que acomete o sujeito enquanto profissional. O debate desse tema é intrincado e multifacetado, pois reúne diversos fatores pedagógicos, psicológicos, ideológicos, sociais, dentre outros, ampliando, assim, um leque de pesquisas frutos da grande diversidade de conceitos de identidade dentro de uma determinada área de aplicação. O licenciando, no processo de sua formação, encontra-se inserido em um modelo de educação cujo compromisso de propagar conhecimentos profícuos para o desenvolvimento da sociedade em geral, está sendo afetado por crises de valores, políticas, econômicas, etc. O processo de

formação de um sujeito está intrinsecamente ligado à sua realização pessoal e profissional (NÓVOA, 2000).

O surgimento de projetos, como o da Residência Pedagógica, implementados pelas Instituições de Ensino Superior, possibilitam ao licenciando adentrar em um universo no qual fará parte da sua trajetória profissional, além de aperfeiçoar a sua formação inicial, promovendo o aprofundamento da formação teórico-prática. A maior produção de pesquisas, com base na experiência docente, estabelece compromisso com as IES e escolas-campo, contribuindo, principalmente, na construção da identidade docente dos licenciandos (SANT'ANA, 2013).

O docente, ao longo de sua trajetória de vida, desenvolve conhecimentos, valores e competências que estruturam as suas relações, tornando o “eu pessoa” no “eu profissional”, através do papel de professor (TARDIF; RAYMOND, 2000). Nesse entendimento, autores como Pimenta (1999) e Tardif (2010) reconhecem a existência de saberes que norteiam e caracterizam o trabalho docente, sendo desenvolvidos ao longo da trajetória do aluno, na sua formação inicial para a docência, até a própria prática em sala de aula. Para Tardif (2010), esses saberes são classificados em: pessoais dos professores, provenientes da formação escolar anterior, oriundos da formação profissional para o magistério, originários dos programas e livros didáticos usados no trabalho e decorrentes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola. Esse autor chama atenção para a condição de destaque pertencente ao saber experiencial em relação aos demais, afirmando que esse tem relação de exterioridade com os demais, sendo o núcleo vital do saber docente.

Com base nesse contexto de investigação, entrelaçam-se a formação de professores e a construção da identidade docente, por meios de projetos que possibilitam a maior aproximação da licenciatura com a realidade escolar, a presente pesquisa se situa. A partir desse pensamento, surgiu uma pergunta crucial: baseada em autorreflexões, registradas em relatórios enviados à Capes, qual o posicionamento dos graduandos de Letras-Português/UEPB/Campus I, sobre a sua experiência no Programa de Residência Pedagógica?

Para responder essa pergunta, foram estabelecidos alguns objetivos:

Geral:

- Analisar, a partir dos relatórios finais dos residentes, participantes da Residência Pedagógica (cota 2018-2020), da cidade de Alagoa Nova, a construção da identidade docente.

Específicos:

- Investigar os saberes docentes apresentados em seus discursos e a contribuição deles para sua formação inicial; e
- Comparar as autorreflexões entre os residentes e diagnosticar as marcas de sua identidade profissional iniciante, após concluir a experiência do programa.

A reflexão acerca da construção da identidade docente de graduandos que estão na trajetória de formação, após terem a oportunidade de serem inseridos em um programa que permite uma maior vivência no ambiente escolar, é de extrema importância para entender os efeitos e as modificações dos pontos de vista sobre diversos fatores, como o “ser professor”, o próprio agir docente e uma reflexão que

visa a influência que programas como o da Residência Pedagógica pode ter na formação de um licenciando.

Desse modo, essa pesquisa encontra-se organizada da seguinte forma: a) três subseções sobre fundamentação teórica, a primeira aborda a identidade docente e os primeiros anos de atuação profissional; a segunda discute a respeito dos saberes docentes adquiridos ao longo da vida e anos da trajetória profissional; e a terceira discorre sobre o Programa de Residência Pedagógica, que vai desde sua origem, até a cota 2018-2020, voltado às licenciaturas; b) uma seção que apresenta os procedimentos metodológicos, como tipo de pesquisa, contexto de produção e colaboradores; c) uma seção voltada à análise do corpus, na qual serão estacados os fragmentos retirados dos relatórios finais do Programa de Residência Pedagógica, para discussão dos saberes e da identidade revelados; e d) por fim, um tópico de considerações finais, seguido das referências bibliográficas.

## **2 IDENTIDADE PROFISSIONAL, SABERES DOCENTES E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: intersecções na formação inicial do professor**

Com o propósito de situar melhor o leitor, os aparatos teóricos estão divididos em três partes: a primeira parte, que corresponde tanto à Identidade docente, cuja discussão versa sobre o perfil identitário, que varia conforme o contexto no qual o sujeito está inserido, quanto aos primeiros anos de atuação profissional, mediado por uma trajetória de incertezas dos licenciandos que estão prestes a assumir uma turma, na educação básica (ANDRÉ, 1999; DUBAR, 1997; FARIA; SOUZA, 2011; DINIZ-PEREIRA, 2011; PIMENTA, 1999, 2004); a segunda parte, referente aos saberes docentes, tendo em vista a diversidade de saberes e sua importância no meio de atuação, incluindo a heterogeneidade entre eles (TARDIF, 2010; PIMENTA, 1999); e, por fim, a terceira parte, que discorre sobre o Programa da Residência Pedagógica (CAPES, 2018; SILVESTRE; VALENTE, 2014; MARTINS, 2012; PANIZZOLO, 2012; GIGLIO; LUGLI, 2013; PACCA; HORII, 2012; FARIA E PEREIRA, 2019), em que prioriza uma discussão acerca das diversas fases que a proposta foi contemplada até chegar ao perfil que interessa essa pesquisa.

### **2.1 A identidade docente e os primeiros anos de atuação profissional**

Em um levantamento feito entre os anos de 1990 a 1996, na área da Educação, foram identificados cerca de 284 estudos sobre a formação de professores, porém, apenas 9% de teses e dissertações constaram no banco da CAPES com o tema de identidade docente (ANDRÉ, 1999). No entanto, no período de 1999 a 2003, o cenário muda e revela um crescimento de teses e dissertações sobre o tema formação de professores, pois foram identificadas 1184 pesquisas, sendo 13% abordando o tema identidade docente. De lá para cá, esse crescimento só aumenta, revelando um constante interesse de pesquisadores sobre o tema.

No decorrer do tempo, os indivíduos constroem suas identidades, não sendo elas algo inalterável, mas sendo resultado de uma sociedade em constante evolução. Dubar (1997) a define como consequência da maneira em que o sujeito se relaciona dentro do grupo social em que ele está inserido e que são inúmeras as identidades que o sujeito assume em seu dia-a-dia.

Esse processo de formação identitária, como o autor prefere discorrer, é gerado por momentos de inquietação constante entre os *atos de atribuição*, que são as identidades virtuais, ou seja, o que dizem ao sujeito o que ele é, quanto aos *atos*

*de pertença*, que correspondem à aceitação e à identificação do sujeito com o que lhe foi concedido. Em suma, as identidades virtuais são atribuídas ao sujeito, enquanto que os atos de pertença correspondem à receptividade do que foi atribuído ao sujeito para si. Os momentos de inquietação se resumem na objeção do que se espera que o sujeito assuma e exerça e a vontade do sujeito em assumir deliberadas identidades (FARIA; SOUZA, 2011).

A partir dessa afirmação, pode-se dizer que a identidade é algo que tanto vem do meio em que estamos inseridos, como dos próprios sujeitos que estão nele, já que a todo tempo uma identificação pode ser rejeitada e, assim, outra pode ser criada ou construída (FARIA; SOUZA, 2011).

Nessa mesma linha de raciocínio, Bauman (2005) afirma que a identidade é uma construção, sujeita à inconclusão e vai se formando de acordo com as relações estáveis criadas pelos sujeitos. Baseando-se em diversos estudos sobre o tema, é possível observar que não há apenas uma definição de identidade, porém há um consenso quando é dito que ela não é algo fixo, e sim construído através de experiências dadas pelo contexto que o sujeito se insere.

Atrelado a essa ideia, pode-se dizer que a construção de identidade surge interligada tanto às instituições, (escola, universidade, programas de formação docente, estado), como às pessoas, (estudantes, professores, gestores, pais) (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 14). Para abordar mais especificamente a identidade profissional, autores como Pimenta (1999, p.19) destacam que:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

Para a autora, faz parte da construção da identidade profissional, em especial a docente, o significado que a profissão tem para si e para a sociedade. Esse processo consiste em auto confrontar-se em relação à própria prática pedagógica, às teorias existentes e aos saberes pré-existentes para um bom desempenho na profissão. Segundo Pimenta (1999), é um trabalho que deve contribuir para o desenvolvimento da humanização dos alunos licenciandos, no qual se deseja que eles aprimorem suas habilidades, comportamentos e concepções para que consigam criar seus saberes-fazeres docentes através das necessidades e experiências advindas da prática docente.

Pimenta (1999) menciona que, no momento em que o aluno entende o exercício de ensinar como uma realidade social, é esperado que ele tenha a capacidade de analisar sua própria prática e, assim, poder (re)construir e modificar seus saberes-fazeres docentes, em um processo constante de produção da sua identidade como docente, interligado às instituições, já que essa atividade é ao mesmo tempo *prática e ação*. (PIMENTA, 2004, p. 41)

Seguindo esse raciocínio, podemos afirmar que a educação, enquanto prática social, não acontece apenas na escola, mas sim, em diversos segmentos da

sociedade. Além de possibilitar um processo importante de humanização do indivíduo, também é acrescida de prática, estabelecida como “formas de educar que ocorrem em diferentes contextos institucionalizados, configurando a cultura e a tradição das instituições”. (PIMENTA 2004, p. 41) e de ação, inerente ao indivíduo, é subjetiva e refere-se ao seu modo de pensar, seu conhecimento, seus desejos e ao ambiente no qual ele está inserido.

Assim, a identidade, inserida no cotidiano do licenciando, vai sendo construída e (re)construída no momento em que ele começa a pensar sobre o “ser professor”, desde o processo de sua formação até o momento em que ele chega à sala de aula. Por isso, torna-se importante entender o processo dessa construção identitária através das etapas que esse licenciando vivencia, sobretudo, nas primeiras experiências em sala de aula. Contudo, além dessa construção identitária, também há a construção de saberes profissionais que o licenciando vai adquirindo ao longo da sua trajetória, como discutido a seguir.

## 2.2 Os saberes docentes ao longo da trajetória de vida e profissional

Ao chegar ao momento de ensinar, na fase prática, o professor depende de alguns saberes que o norteiam diariamente suas ações, visando causar um efeito no seu trabalho. Autores como Pimenta (1999) e Tardif (2010) têm alguns de seus estudos pautados nesses saberes profissionais, o que interessa nessa pesquisa.

Pimenta (1999) defende que o licenciando deve carregar consigo alguns saberes que não são, necessariamente, desenvolvidos apenas no curso de graduação, dividindo-os em *experiência, conhecimento e saberes pedagógicos*:

- Saber inerente à experiência: o aluno já traz consigo opiniões sobre o “ser professor”, pois já carrega uma vivência escolar, o que permite dizer, por exemplo, quais foram os bons e os maus professores, os que marcaram suas vidas por causa de determinadas práticas pedagógicas. Também pode reconhecer a diferença da prática docente entre as escolas que já estudaram, a falta de valorização social e financeira do professor e como a falta de estrutura e administração na escola interfere no resultado. Um que já teve experiência na atividade docente, mas que não se identifica como professor, do ponto de vista do ser aluno, enxerga o ser professor e a escola. A partir disso, é constituído o desafio que cabe ao curso de formação inicial docente fazer com que o licenciando passe a ver-se professor, descartando o ver o professor como aluno (PIMENTA, 1999). Esse saber, além de ser inerente ao licenciando, também é adquirido durante a sua trajetória escolar, quando ele é desenvolvido no seu dia a dia docente.
- Saber inerente ao conhecimento: é pautado no conhecimento formado, quando o aluno já sabe que será professor de algum conhecimento específico e que depende desse saber para um bom resultado do seu trabalho. A construção desse saber tem como base alguns questionamentos importantes para a vida profissional. Para a autora, perguntar-se qual a importância desses conhecimentos para si próprio e para a sociedade, qual a relevância que esses conhecimentos específicos terão na vida de quem forem ensinar, como a escola trabalha com esse conhecimento e qual o resultado que elas obtêm são de extrema importância.
- Saber pedagógico: é relacionado à didática, porém, muitos licenciandos associam a didática ao “saber ensinar”, ou seja, “ter didática é saber ensinar”. (PIMENTA, 1999, p. 24). Porém, essa definição se contradiz, pois mostra que

os alunos desejam que ela dê suporte a qualquer situação que eles passem, obtendo o resultado desejado, ao mesmo tempo em que duvidam, por saberem que há tantos professores que passaram por essa disciplina, mas não têm didática. Em linhas gerais, a autora ressalta que “para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos” (PIMENTA, 1999, p. 24).

Nesse mesmo estudo, Pimenta (1999) discorre que esses saberes estão sendo trabalhados de forma desorganizada, pois, segundo ela:

[Teve uma época em que houve o] predomínio dos saberes pedagógicos – em que se destacavam do relacionamento professor-aluno, da importância da motivação e do interesse dos alunos no processo de aprendizagem, das técnicas ativas de ensinar. É uma época em que a pedagogia, baseada na ciência psicológica, se constituiu como uma psicopedagogia. [...] Em outras épocas, assumiram poder os saberes científicos. [...] Os saberes que, parece, menos ganharam destaque na história da formação de professores foram os da experiência. (PIMENTA, 1999, p. 24)

A partir dessa afirmação, é possível compreender que o ensino que fundamenta o saber pedagógico não teve a sua devida organização para ser ensinada e que para isso acontecer deve-se colocar em questão as necessidades pedagógicas impostas na realidade. Essa organização só acontecerá, segundo Pimenta (1999, p. 25), quando “deixarem de partir de diferentes saberes constituídos e começarem a tomar a prática dos formados como os pontos de partida (e de chegada)”, recriando, assim, os saberes pedagógicos em decorrência da prática social.

Nessa perspectiva, Tardif (2010), para melhor entender a relação dos saberes com o próprio trabalho docente, ressalta que a pluralidade e a heterogeneidade dos saberes profissionais revelam-se no próprio exercício da sua função de professor, de acordo com as manifestações e conhecimentos do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e advindos de fontes diversas, podendo-se dizer que sua natureza também é diferente. Diante disso, vários autores propuseram organizar esses saberes, trazendo classificações e tipologias referentes a essa diversidade. Entretanto, para Tardif (2010, p. 62), essas classificações trazem consigo algumas problemáticas:

Por um lado, seu número e sua diversidade, dão mostras do mesmo desmembramento da noção de “saber”, por outro, quando as comparamos, percebemos que se baseiam em elementos incomparáveis entre si. Por exemplo, algumas tratam de fenômenos sociais (BOURDONCLE, 1994), outras de princípios epistemológicos (SHULMAN, 1986; MARTINEAU, 1997), outras de correntes de pesquisas (MARTIN, 1993; RAYMOND, 1993; GAUTHIER et al., 1997) ou de modelos ideais (Paquay, 1993).

Desse modo, a reprodução dessas classificações só desloca a problemática que elas trazem, impossibilitando uma melhor compreensão dos saberes docentes como um todo (TARDIF, 2010, p. 62). A tentativa de encontrar uma solução para essa questão do “pluralismo epistemológico”, como o autor menciona, foi proposta há alguns anos, de modo a serem associadas a diversidade e a natureza dos saberes do professor com as suas origens sociais. Para isso, o quadro a seguir mostra a classificação dos saberes docentes, de maneira mais clara:

**Quadro 01 - Saberes dos professores**

<b>Saberes dos Professores</b>	<b>Fontes sociais de aquisição</b>	<b>Modos de integração no trabalho docente</b>
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissional
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif (2010, p. 63)

Esse quadro abrange os saberes que cercam o professor e que são utilizados durante sua atividade profissional e dentro da sala de aula. Alguns deles, inclusive, são exteriores à prática de ensinar, a exemplo dos saberes pessoais, pois são adquiridos no ambiente familiar, na escola primária e secundária, antes mesmo de exercer a carreira propriamente dita, considerados como culturais e subjetivos. É possível notar que há referência aos saberes que caracterizam as concepções da sua atividade profissional, como os pessoais, os experienciais e os da formação profissional, como também é referenciado os saberes que constituem os seus instrumentos de trabalho, como o livro didático, apostilas, cadernos de exercício, fichas, entre outros.

Em linhas gerais, para Tardif (2010), os saberes docentes originam-se de diversas fontes e devem ser compreendidos se todos os seus aspectos forem levados em conta. De maneira sucinta, as conexões entre esses saberes à prática docente “fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para sua prática” (TARDIF, 2010, p. 39).

Diante da explanação e da contribuição de Pimenta (1999) e de Tardif (2010), é possível perceber a importância do meio social e as experiências adquiridas não só ofício da docência. Mediante os saberes apresentados, serão priorizados os saberes no ponto de vista de Tardif (2010) nos dados adiante, provenientes da formação profissional, provenientes dos programas realizados na escola e os saberes da experiência, já que esses foram os mais relevantes no corpus em estudo.

### **2.3 O Programa da Residência Pedagógica: origem e cota 2018-2020**

A proposta do programa de Residência Pedagógica surgiu pretendendo focar na inovação e na reflexão das práticas pedagógicas, do agir docente de acordo com o atual cenário educacional brasileiro, empenhando-se em expressar quão importante

é a junção entre teoria e prática (CAPES, 2018, p. 1), não só para o aluno em formação, como também se torna significativa e segura em professores já com experiência no magistério, de modo que uma reflexão sobre as práticas pedagógicas seja proposta.

As primeiras práticas encontradas que tiveram características desse programa na formação inicial de professores, foi em 2009, na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), no curso de Pedagogia, em que os alunos, na segunda metade do curso deveriam cumprir determinada carga horária (300h), distribuídas entre modalidades pertinentes ao curso, como a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos.

Os alunos têm a supervisão e orientação do professor da universidade (chamado Preceptor), e do professor que atua na escola onde a Residência Pedagógica será realizada (chamado professor Formador) em todas as fases do programa e, essencialmente, no período da imersão:

Caracteriza-se como um período em que o aluno tem a oportunidade de conhecer com mais profundidade o contexto em que ocorre a docência, identificando e reconhecendo aspectos da cultura escolar; acompanhando e analisando os processos de aprendizagem pelos quais passam os alunos e levantando características da organização do trabalho pedagógico do professor formador e da escola. (SILVESTRE; VALENTE, 2014, p. 46).

Nesse período, os participantes do programa têm contato direto com os alunos, observando diversos aspectos do ambiente escolar, dentro e fora da sala de aula, levando-os a refletir de forma mais profunda sobre a realidade que eles desejam fazer parte, têm a oportunidade de reunirem-se para desenvolverem Planos de Ação Pedagógica (PAP), que o residente só os executa, segundo Martins (2012), no período final do estágio na escola. Em seu texto, Panizzolo (2012) pontua que os Planos de Ação Pedagógica são desenvolvidos de acordo com o que foi observado na escola-campo na fase da imersão e problematizado em conexão com a teoria. Eles pontuam metas a serem alcançadas por meio de ações dinâmicas e também manifestam e dão continuidade a questões que já estavam dando certo. Após a elaboração do (PAP), os residentes podem ver o resultado do seu plano no decorrer das aulas.

Há pesquisas, como as de Giglio e Lugli (2013), que apontam que a instalação da imersão foi algo para ser semelhante à ao processo que os estudantes de medicina vivenciam na residência médica. Pacca e Horii (2012) fizeram um estudo sobre uma Residência Médica em Neurologia, em uma universidade no Brasil. Os objetivos desse estudo, segundo as autoras, foi encontrar alguma contribuição para identificar o que poderia caber na Formação Continuada dos professores de física do ensino médio, acrescentando essa formação para uma Residência Pedagógica.

Estudos como os de Faria e Pereira (2019, p. 343) apontam que a iniciativa da criação de alguns programas de residência “buscam criar programas de formação docente que, em algum aspecto, se assemelhem à residência médica ou façam alguma menção ao modelo de residência médica como inspiração ou motivação para a sua proposição”, já que é um trabalho de formação continuada, em que os residentes têm contato direto com os pacientes e têm experiências vivenciadas através da prática e contam com a mediação de profissionais que já atuam há algum tempo na área.

Considerando esse exemplo de residência, é possível pensar na questão da formação continuada de professores, na qual o professor tem a oportunidade de se tornar sujeito reflexivo das suas próprias práticas, vivenciando situações diversificadas que contribuem para o seu processo de formação. Todavia, essa experiência de

residência pedagógica exemplificada, segundo Faria e Pereira (2019), é uma representação de estágio supervisionado obrigatório que interliga a formação continuada e a formação inicial de professores de escolas públicas, na cidade de Guarulhos, que têm acordos de cooperação com a UNIFESP.

Porém, em março de 2018, foi lançado o edital 6/2018 do Programa de Residência Pedagógica, em conjunto com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES) e o Ministério da Educação (MEC). Esse projeto teve como objetivo selecionar algumas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas, que tivessem cursos de licenciatura, afim de implementar “projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica” (CAPES, 2018, p. 1).

Contendo uma carga horária total de 440h para o cumprimento do projeto, tendo uma equipe composta por: um “subcoordenador”, professor da Instituição de Ensino Superior (IES), que já tenha experiência com Estágio Supervisionado; três “preceptores”, professores que foram selecionados pelo programa; e trinta “residentes”, sendo vinte e sete bolsistas e três voluntários, todos estudantes da referida (IES), que passaram por etapas de seleção e entrevista, sendo divididos em grupos para determinadas cidades que também foram selecionadas.

A carga horária total do projeto foi dividida em 5 fases:

- A primeira contém 60h, e corresponde à preparação dos residentes, através de reuniões na universidade, com explanações teóricas e discussões pedagógicas;
- A segunda fase também contém 60h e consiste no reconhecimento da escola na qual o residente vai atuar (escola-campo), bem como reuniões pedagógicas, convívio na sala dos professores, observação das aulas do professor que já atua na escola-campo, conselhos de classe, funcionamento da parte administrativa e elaboração de um (PAP) para executá-lo na próxima etapa;
- A terceira fase contém um total de 260h, sendo 100h para a imersão do residente na sala de aula, com a supervisão do preceptor, na qual ele passa de observador a professor, coloca em prática os (PAP) produzidos na fase anterior, elabora provas, corrige e registra aulas; durante um ano e meio, 160h são destinadas às reuniões com os preceptores e o subcoordenador, para discussões relacionadas às impressões dos residentes, seus relatos, auto avaliação perante a sua prática pedagógica, sobre o efeito do plano de atividades desenvolvido para os alunos e melhorias que podem ser feitas para as próximas aulas;
- A quarta fase, com 20h, é designada para a elaboração do Relatório Final da Residência Pedagógica, nele, o residente deve explicar tudo o que foi elaborado e vivenciado no projeto, esse Relatório é enviado para a coordenação institucional, e
- A quinta fase tem 40h, e é destinada à exposição dos resultados, socialização geral do trabalho que foi executado durante o período de 18 meses, e por fim, eventos que os residentes compareceram enquanto participavam do projeto.

Nesse contexto, será considerada para essa pesquisa, a quarta fase, destinada à elaboração do relatório final da Residência Pedagógica.

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Considerando o trajeto metodológico desta pesquisa, pode-se afirmar que se trata de natureza qualitativo-interpretativa, pois, segundo Godoy (1995), para entender e poder analisar melhor os fenômenos, o pesquisador deve coletar dados incluindo o ponto de vista dos sujeitos neles envolvidos, executando uma pesquisa de forma adaptada, não sendo rigorosamente programada e que permita o desenvolvimento de novos trabalhos com novos prismas, através da criatividade e da imaginação.

Isso foi feito a partir do Programa da Residência Pedagógica, desenvolvido no curso de Letras – Português, pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), cota 2018-2020, que levou o projeto a três escolas públicas de cidades diferentes, sendo elas Queimadas, Campina Grande e Alagoa Nova, todas no estado da Paraíba. Para efetivação dos dados, este trabalho restringe-se à cidade de Alagoa Nova, onde, inclusive, foram desenvolvidas atividades pela autora desse estudo e que também participou dos dados desta pesquisa, juntamente com outros residentes que aceitaram contribuir voluntariamente.

No total de 30 residentes, cinco colaboradores foram considerados para esta pesquisa e tiveram seus nomes substituídos por questão de ética. São eles: Maria, Flávia, Rita, Mariana e José, todos eles tendo essa a única experiência em projetos de ensino, podendo ser descritos da seguinte forma:

- *Maria* tinha 19 anos quando participou da RP, cursou o quarto e quinto períodos, nos turnos da manhã e da noite;
- *Flávia* tinha 22 anos quando participou da RP, cursou o quarto e quinto períodos, no turno da noite;
- *Rita* tinha 21 anos quando participou da RP, cursou o sexto e sétimo períodos, no turno da manhã e da noite;
- *Mariana* tinha 23 anos quando participou da RP, cursou o quarto e quinto períodos, no turno da manhã e da noite;
- *José* tinha 22 anos quando participou da RP, cursou o sexto e sétimo períodos, no turno da manhã e da noite.

Esse grupo de colaboradores ministrou aulas durante 18 meses em uma escola pública de ensino fundamental e médio, com a supervisão da preceptora. A subcoordenadora ia, semanalmente reunir-se com eles para discutir sobre as aulas, os pontos de vista, os avanços e fracassos, e, uma vez por mês, havia uma reunião geral, com toda equipe (subcoordenadora, preceptoras e todos os residentes das três escolas). Ao concluírem o programa, os residentes elaboraram um relatório final, cujos dados desta pesquisa foram retirados.

Acerca do modelo para a produção do relatório, corpus desse estudo, veio determinado pela CAPES e foi adotado pela UEPB. Nele, constam tópicos da regência escolar, nos quais os residentes identificam o nome da escola, a série que deram aula, a quantidade de alunos na turma e descrevem as atividades que foram desenvolvidas na escola-campo, o conteúdo trabalhado e as metodologias e didáticas elaboradas. Há também o tópico de descrição/cronograma das demais atividades realizadas na escola-campo, no qual o residente relata sobre a realização do projeto, as reuniões semanais para discussão das teorias de autores que ajudaram para a elaboração do plano de atividades, sobre as situações escolares diversas. Também está presente a descrição da ambientação na escola, na qual os residentes informam sobre os eventos que foram realizados pela escola-campo e sobre o que ela oferece, como a quantidade de salas de aula, sala dos professores, biblioteca etc.

Em sequência, há o tópico da avaliação, com quatro subtópicos em que terão a participação dos residentes, executando a avaliação das atividades programadas

para o contra turno das aulas, como as reuniões semanais para a discussão das aulas que foram ministradas naquela semana e a sua autoavaliação como membro do projeto, momento em que o residente conta o que a participação na Residência Pedagógica lhe proporcionou. Por conseguinte, a participação do preceptor e do coordenador com as suas avaliações, focando no desempenho dos residentes.

No que concerne ao tópico da socialização, o residente relatava sobre a culminância da Residência Pedagógica: o ENID<sup>3</sup>, evento em que os residentes tiveram a oportunidade de participar de mesas redondas, minicursos e fazer a exposição de banners, mostrando, assim, os seus resultados.

O relatório finaliza com as considerações finais, momento em que o residente conta, de forma geral, como foi a sua experiência e a importância de projetos como o da RP. Os relatórios foram feitos no final da Residência Pedagógica, no último mês das atividades e tem fragmentos semelhantes, como a descrição das atividades, contudo, a avaliação do preceptor e do coordenador foram individuais.

Indagando sobre o que a participação no projeto de Residência Pedagógica provocou em cada residente, sobretudo nos da cidade de Alagoa Nova/PB, surgiu a inquietação para esta pesquisa: analisar o posicionamento dos voluntários nesses relatórios, detendo-se apenas a dois tópicos desse documento: *Autoavaliação do residente* e *Considerações finais*, já que foi considerado o momento em que houve, de fato, reflexão sobre a experiência no programa, conforme apresentado a seguir.

#### **4 A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DOS GRADUANDOS POR MEIO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

Com o intuito de analisar o posicionamento dos graduandos em Letras-Português inseridos no projeto de Residência Pedagógica, serão explorados os tópicos de Autoavaliação do Residente e Considerações Finais, presentes no relatório final, tanto com base nos estudos de Tardif (2010) e suas contribuições para a compreensão dos saberes docentes, como na construção identitária desses colaboradores, apoiados por Dubar (1997).

Para isso, os fragmentos retirados dos relatórios dos voluntários foram divididos em três conteúdos temáticos, a saber, *Crescimento pessoal e profissional*, *Ressignificação do “ser professor”* e *Contato mais próximo com a realidade escolar*, para uma melhor compreensão, uma vez que esses foram os que mais se destacaram nos dados que seguem, independente de qual tópico do relatório que tenham sido escritos.

##### **I. Crescimento pessoal e profissional**

Para dar início à análise, inicialmente foi pertinente destacar fragmentos que evidenciaram o quanto Flávia e Mariana puderam crescer profissionalmente, pelo fato de terem tido a oportunidade de atuar em um projeto que possibilitou um contato direto e aprofundado com o ambiente escolar e, assim, perceberem o crescimento profissional que o programa proporcionou.

---

<sup>3</sup> Encontro de iniciação à Docência. Site: <https://www.enid.com.br/>

Fragmento A	Fragmento B
<p>“Aprendi a crescer com cada vitória de um aluno, com cada dificuldade que tinham. O sorriso de agradecimento dos alunos é o que levarei de mais precioso, pois significa que o meu trabalho obteve resultados.”</p> <p>(<b>FLÁVIA</b> – Considerações Finais)</p>	<p>“A experiência obtida no Projeto de Residência Pedagógica me proporcionou, em todas as suas etapas, momentos de reflexão e de auto avaliação do “ser professor” e passar a ter essa prática só trouxe crescimento como pessoa e como profissional.”</p> <p>(<b>MARIANA</b> – Autoavaliação)</p>

Pode-se perceber, a partir da leitura do fragmento A, que Flávia menciona a sua experiência evidenciada em sala de aula, a partir dos avanços de cada aluno. Apesar de estar implícito na sua fala, que ela cresceu pessoal e profissionalmente, no momento em que ela menciona que o seu “trabalho obteve resultados”, fica explícito que o seu crescimento profissional se deu através das atividades que ela desenvolveu com os alunos, em sala de aula. Fica marcada, também, a caracterização do saber docente proveniente da experiência, mencionado por Tardif (2010), pois ela reporta-se ao seu trabalho em sala de aula, sua prática pedagógica, que teve resultado positivo. Apesar de esse fragmento estar dentro do tópico das considerações finais, Flávia também realiza uma autoavaliação da sua prática docente.

Na leitura do fragmento B, no momento em que Mariana discorre sobre sua experiência, ela não cita o seu trabalho apenas dentro da sala de aula, mas de forma geral, seu aproveitamento se constituiu em todas as etapas do Programa. Esse fragmento mostra o saber adquirido pelo professor através da sua experiência, pois é na prática cotidiana confrontada com as condições do trabalho docente, que se originam os saberes experienciais (TARDIF, 2010), e também e da sua formação, pois uma das etapas do programa consiste em formação teórica. Essas condições lhe proporcionaram momentos de reflexão sobre o seu agir docente, sobre o modo como ela se via como professora, ao atuar na sala de aula e refletir sobre suas ações realizadas, discutidas na academia, o que permite que essa visão vá se modificando a cada momento vivenciado, fazendo-a crescer profissionalmente.

Diante disso, é possível notar que as duas residentes relataram suas experiências no Programa de Residência Pedagógica, dentro do que Tardif (2010) chama de saberes experienciais. Além disso, fica evidente a satisfação das voluntárias perante os resultados dos seus trabalhos, tanto em sala de aula, como suas participações no Programa de forma geral, podendo modificar positivamente a visão que elas tinham sobre suas identidades como professoras.

Essas identidades passaram pelo processo dos atos de pertença (DUBAR, 1997), no momento em que as residentes passaram a aceitar e tomar para si um novo conceito de identidade que foi sendo construído, através do projeto, mostrando que são capazes desenvolver técnicas com bons resultados para os seus alunos, promovendo crescimento pessoal e profissional, segundo seus relatos, para cada uma.

Os fragmentos analisados a seguir estão dentro do conteúdo temático intitulado como “Ressignificação do ser professor”.

## II. Ressignificação do “ser professor”

Os fragmentos destinados a essa temática pertencem ao residente José e mostram relação do seu ponto de vista sobre o “ser professor” antes e após a experiência na Residência Pedagógica.

Fragmento C	Fragmento D
<p>“[...] na segunda metade do ano, percebi o que significava ser professor, haja vista que é um trabalho realizado não apenas dentro de quatro paredes. [...] Todos esses levantamentos já seriam suficientes para dizer que o projeto mudou a minha visão do que é ser professor.”</p> <p>(JOSÉ – Auto avaliação)</p>	<p>“Uma das inquietações que permeia o imaginário dos estudantes das licenciaturas é a falta da prática associada à teoria, haja vista que apenas um desses dois fatores não constitui um docente completo.”</p> <p>(JOSÉ – Considerações finais)</p>

No fragmento C, José relata que, a partir de um determinado momento, ele percebe o significado do seu ofício, que não se restringe apenas à sala de aula, mas que o significado do “ser professor” é muito mais amplo. Sendo assim, esse fragmento está inserido dentro do saber experiencial, apresentado por Tardif (2010), pois denota um saber adquirido pelo residente, futuro professor, através da sua experiência e que foi através dela, que ele modificou a sua visão do que é “ser professor”.

Na leitura do fragmento D, nota-se a diferença que há entre ele e os outros recortes, pois demonstra um saber proveniente da formação profissional de José, uma vez que ele não menciona como foi sua experiência, porém, apesar desse fragmento estar no tópico de encerramento do relatório, José também faz uma autoavaliação, demonstrando como ele passou a enxergar o “ser professor”.

José expõe sua opinião sobre as inquietações no saber acadêmico, expondo a distância existente entre a prática e a teoria, além disso, afirma que apenas um desses fatores não pode constituir um docente completo. Certamente, esse residente faz essas afirmações a partir do que lhe foi apresentado na instituição formadora (universidade) ou nos estágios, sendo essas as fontes sociais de aquisição do saber proveniente da formação profissional, segundo Tardif (2010), o que permite uma visão mais aprofundada, proporcionada pela Residência Pedagógica.

De forma sucinta, esses fragmentos revelam a evolução de José, ao reafirmar, no fragmento D, o seu ponto de vista sobre os fatores importantes que tornam um professor completo: a teoria e a prática, seguido da sua afirmação, no fragmento C, que complementa a primeira em relação à sua experiência em sala de aula, revelando que ser professor não se restringe a dar aulas em uma sala de aula ou ficar apenas nos muros da universidade, mas também na sua prática docente diária.

Adiante os fragmentos estão inseridos dentro do conteúdo temático intitulado como “Contato mais próximo com a realidade escolar”.

### III. Contato mais próximo com a realidade escolar

Ao iniciar a discussão sobre esse conteúdo, é preciso registrar que o programa RP possibilitou um contato mais aprofundado com o ambiente escolar, pela quantidade de horas destinadas à fase da imersão. Isso foi bastante relevante para os residentes, pois constatou-se a importância que foi dada ao contato com os alunos, em sala de aula, vivenciando diferentes situações e sendo inseridos no contexto escolar de forma mais aprofundada, participando de eventos, reuniões etc, aparecendo com maior frequência em relação aos demais, como observado a seguir:

Fragmento E	Fragmento F	Fragmento G
<p>“... o programa também me concedeu a oportunidade de viver para além do estágio, ou seja, o contato não superficial com a escola, mais profundo, o que me fez ter certeza da profissão escolhida.”</p> <p>(RITA – Autoavaliação)</p>	<p>“Houve uma boa receptividade por parte de todos, principalmente da comunidade escolar, além de incentivar a participação, em um total de 40h de eventos acadêmicos escolares e municipais.”</p> <p>(MARIA – Considerações finais)</p>	<p>“O envolvimento nos projetos planejados pela equipe de residentes que deu aula na escola me fez enxergar quão importante é a dinamização das atividades dentro do ambiente escolar.”</p> <p>(MARIANA – Autoavaliação)</p>

No fragmento E, Rita, ao relatar “o programa também me concedeu a oportunidade de viver para além do estágio” evidencia seu saber proveniente da experiência, pois relata a oportunidade que a sua inserção no Projeto de Residência Pedagógica concedeu, possibilitando a vivência na sala de aula, de forma mais profunda, afirmando que o estágio supervisionado proporciona uma experiência superficial na vida do licenciando. A partir disso, podemos perceber como a instituição, ao mesmo tempo que inclui o licenciando em programas que possibilitem o contato mais aprofundado em sala de aula, também o exclui, de modo que não torna essa oportunidade possível para todos, como ocorre nos residentes de medicina, por exemplo.

No que diz respeito aos fragmentos F e G, as residentes Maria e Mariana trazem em seus relatos, um saber proveniente dos programas e livros didáticos usados no trabalho. Elas expõem a importância dos seus envolvimento em projetos desenvolvidos pelos residentes, na escola, assim como a dinamização das atividades nesse mesmo ambiente. Esse envolvimento ajuda o residente na sua construção identitária como docente, pois o coloca de forma mais intensa dentro do ambiente escolar.

A partir disso, é possível afirmar que o saber adquirido por Maria e Mariana, construiu-se com base no seu comprometimento nos projetos realizados pela escola, pois, de acordo com Tardif (2010), a integração desses saberes à prática profissional se dá, na maioria das vezes, por processos de socialização, “aperfeiçoando a formação dos discentes, através de projetos que possibilitem ao licenciando executar de forma ativa a relação entre teoria e prática” (CAPES, 2018).

Portanto, os relatos de Rita, Maria e Mariana comprovam a maior aproximação com a realidade escolar, inserindo-as em um contexto escolar, no qual vivenciaram situações, proporcionando a troca de experiências através da socialização profissional e o engajamento nos projetos e programas não só realizados na escola-campo, mas também na instituição formadora, indicando a conformidade com o que a (CAPES) recomenda.

Através dessa análise, no geral, foi possível perceber o ponto de vista de cada residente em relação a esses saberes e a maneira como suas identidades docentes foram sendo (re)construídas, através dos aspectos que tiveram mais relevância para cada um, durante suas participações do projeto.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, percebe-se que os residentes Maria, Flávia, Rita, Mariana e José, nas suas reflexões, já trazem consigo posicionamentos e saberes adquiridos ao longo das suas vidas, nem todos baseados na prática docente propriamente dita, mas saberes adquiridos ao longo de suas trajetórias de formação acadêmica, indicando

que, o curso de Letras possibilitou novos pontos de vista sobre a maneira de se ver professor.

Os residentes José e Maria, por exemplo, no fragmento D, mostrou um entendimento que adquiriu com base na sua formação na universidade. Em relação a isso, é possível afirmar que um dos objetivos desenvolvidos pelo programa, de promover a maior articulação entre a teoria e a prática, foi atingido de forma satisfatória.

Para as residentes Maria e Mariana, participar de projetos realizados dentro da escola-campo e da universidade, assim como desempenhar atividades com seus alunos, teve importância essencial na sua formação docente, baseando-se nos seus saberes adquiridos através dos programas e do livro didático.

Para tanto, os relatos de Mariana, Rita, Flávia e José, que se basearam nos saberes advindos de suas experiências, mostraram que cada um enxergou essa experiência por perspectivas distintas, porém, todas elas lhe proporcionaram maior aproximação com o ambiente escolar e com o ofício de sua profissão.

Portanto, o Programa de Residência Pedagógica, em conjunto com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES) e o Ministério da Educação (MEC), pode proporcionar aos graduandos participantes do programa momentos bastante significativos que vão contribuir não só na prática em sala de aula, como também na constante construção das suas identidades profissionais docentes, promovendo o crescimento de professores que refletem sobre a sua própria prática docente, valorizando a experiência e a reflexão na experiência.

Com base na análise das falas dos graduandos, podemos observar como a imersão no programa modificou a forma de enxergar as próprias práticas, chegando ao ponto de excluir a importância de outros meios de inserção na sala de aula, como o exemplo dos estágios, que também têm importância para a formação do licenciando, mas sofrem tratamento diferente por questões políticas e ideológicas, sendo instituído de forma distinta da RP, pela quantidade de horas, que é bem menor, podendo afetar na construção da identidade profissional dos graduandos, que podem duvidar de si mesmos, enxergando que, só poderão ter um bom aproveitamento e uma experiência completa, se entrarem na Residência Pedagógica.

Como colaboradora dessa pesquisa, é bastante pertinente afirmar que a experiência no projeto é significativa para a formação docente, sobretudo, por proporcionar espaço em cada situação vivenciada, não só na sala de aula, mas também em todo espaço que constitui a escola. Porém, essa experiência ocupa apenas uma parte do conhecimento que deve ser adquirido durante a formação, pois a construção da identidade docente é idealizada antes mesmo de chegar à universidade, pelo que se houve falar dos professores, pela experiência com professores que marcaram de forma positiva ou não nossas vidas. Então, participar do programa proporciona, também, a decisão de querer ou não continuar com essa construção profissional docente de forma mais intensa.

Sendo a identidade docente, algo que se constrói ao longo da vida profissional, o curso de Letras proporciona essa construção para além das paredes da universidade, levando os licenciandos a confrontarem constantemente essas identidades, (re)construindo-as de acordo com o contexto no qual foram inseridos e dos momentos de reflexão sobre suas práticas docentes. Todavia, ainda há muito o que ser feito, o contato do licenciando com o ambiente escolar, no qual ele vivenciará pelo resto da vida deve ser proporcionado para além dos projetos que não estão na grade curricular do curso de Letras, esse contato deve ser antecipado e contemplado em todas as etapas do curso, evitando com que apenas alguns alunos tenham a

oportunidade de ter mais experiências de imersão em sala de aula que outros e, conseqüentemente, evitando, assim, mais exclusões.

Dessa forma, tornam-se relevantes pesquisas que contemplem a construção da identidade docente, com base na análise dos discursos de graduandos que tiveram a oportunidade de serem inseridos em sala de aula, independente de qual programa tenha proporcionado isso. Pesquisas como essa, permitem reconhecer a possibilidade de investigação sobre como as questões políticas e ideológicas podem afetar o maior aproveitamento dos graduandos, no decorrer da formação, quando sentem-se inseguros se não puderem adentrar em programas como o da RP, usufruindo apenas dos estágios obrigatórios.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. e cols. (1999). Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, ano XX, nº 68, 301-309.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital 6**: Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. 2018. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Lentes para o estudo da construção da identidade docente. In.: **Educação em Perspectiva**, v. 7, n. 1, Viçosa, p. 9-34, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6867>. Acesso em 09 de agosto de 2022.

DUBAR, C. Para uma teoria sociológica da identidade. **A socialização**. Porto: Porto Editora, 1997.

FARIA, Ederson de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. In.: **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 15, n. 1. São Paulo, p. 35-42, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/DTxHk78xxwXWq6gcH7RKjQG/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 09 de agosto de 2022.

FARIA, J.B.; PEREIRA, J. E. D. Residência pedagógica: afinal, o que é isso? **Revista Educação Pública**. Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 333-356. 2019.

GIGLIO, C. M. B; LUGLI, R. S. G. Diálogos pertinentes na formação inicial e continuada de professores e gestores escolares. A concepção do programa de residência pedagógica na UNIFESP. **Cadernos de Educação**, Pelotas, 46, p. 62-82, 2013.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, 1995, p. 57-63.

KLEIMAN, Angela B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. da. **Linguística Aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013, p. 39 – 58.

MARTINS, E. Família e escola no contexto de um programa de residência pedagógica: Um estudo a partir do enfoque histórico-cultural. **Educação, Sociedade & Culturas**, São Paulo, n. 37, p. 89-107, 2012.

MOITA LOPES, L. P. da. **Por uma Linguística Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

PIMENTA, S. G. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: identidade e saberes docentes. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. S. Paulo: Cortez, 1999, p. 15-34.

PACCA, J. L. A.; HORII, C. L. A formação continuada e as contribuições da residência médica. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 735-747, 2012.

PANIZZOLO, C. et al. Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP: avanços e desafios para a implantação de propostas inovadoras de estágio. **Anais XVI Encontro Nacional de Didática de Ensino**. Campinas: Junqueira & Marin Editores, p. 221-233, 2012.

SANT'ANA, T. F. Assimetria entre o tempo de aprender e o de ensinar: a apresentação de uma aluna-estagiária sobre o agir docente. In: Carla Lynn Reichmann. (Org.). **Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer(-se)**. Campinas: Pontes Editores, 2013, v. I, p. 171-196.

SILVESTRE, M. A.; VALENTE, W. R. **Professores em Residência Pedagógica: estágio para ensinar Matemática**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, Unicamp, v. 21, n. 73, dez. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. Ed, Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, sempre em primeiro lugar, por ser meu refúgio, minha sustentação e fortaleza, por sempre se mostrar presente em minha vida, sem Ele, jamais teria concluído essa etapa importante da minha formação.

Aos meus pais, Antônio e Otilia, minha base, minha razão de nunca desistir, por sempre me mostrarem que a educação e os estudos são o melhor caminho para o sucesso. Mãe, peço a Deus que restaure sua saúde para que a senhora volte a ser a mulher forte e guerreira que sempre conheci. Em especial ao meu pai, que, apesar das dificuldades, sempre trabalhou para me dar o melhor, sempre se esforçou para

que, todos os dias, eu chegasse à Universidade em segurança. Obrigada por existirem!

Ao meu irmão, Wagner, que, sem saber, foi um grande incentivador para eu ter escolhido o curso de Letras – Português, sendo exemplo de leitor incansável, sempre buscando conhecimento.

A minha irmã, Vanessa, mulher batalhadora, que me mostrou que os sonhos podem até adormecer, por causa das batalhas da vida, mas que nunca devemos desistir deles.

Ao meu companheiro de caminhada, Tales, a quem admiro, que me incentivou e me mostrou quão importante é sempre procurar nossa melhoria e evolução. Obrigada, meu amor!

A minha querida orientadora, Tatiana Fernandes Sant'ana, a quem respeito e admiro como pessoa e como profissional, por não desistir de mim mesmo quando eu desisti, por sempre me incentivar e ficar feliz com minhas vitórias, sempre foi inspiração para mim, seus ensinamentos foram enriquecedores e importantes para minha vida, a senhora jamais saberá a importância que teve para mim, nessa etapa da minha trajetória. Obrigada pelo tempo que dispôs para me ajudar nessa pesquisa, pelas orientações e dedicação. Obrigada! E não acabou por aqui.

Aos professores que passaram pela minha vida e contribuíram de forma bastante significativa, sobretudo, aos professores da E.E.E.F. Maria Emília Oliveira de Almeida, do IFPB e da UEPB.

Às amigas que a universidade me presenteou, vivenciando momentos muito bons e experiências construtivas, tanto nos estágios, quando na Residência Pedagógica, em especial à Ana Carolina, que se tornou amiga para além da universidade, a quem amo de coração e peço a Deus para que abençoe sempre o seu caminho, sua amizade me fortalece.

Aos membros da banca, Iara Francisca, que, como coordenadora do curso de Letras-Português, sempre se dispôs a ajudar os alunos no que precisaram, suas contribuições são de imensa importância para a área de Linguística Aplicada; e à Clara Regina, a quem sempre admirei, tanto no trabalho em sala de aula, como nas redes sociais, que foi minha professora no segundo período do curso e agora participa desse momento importante da minha formação. Obrigada por aceitarem o convite e disponibilizarem um tempo para ler essa pesquisa. Agradeço pelas contribuições.

Aos colaboradores dessa pesquisa, que se disponibilizaram em me ajudar no que precisei e dividiram comigo a experiência na Residência Pedagógica, que possamos sempre construir, (re)construir e amadurecer nossa identidade docente.