

BRUNO BATISTA DE OLIVEIRA  
KARINA SILVA SOUSA

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: AS CONTRIBUIÇÕES DA  
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE  
NA VISÃO DE RESIDENTES DO CURSO DE LETRAS - INGLÊS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao  
Curso de Letras Inglês do *Campus* Riacho Fundo do  
Instituto Federal de Brasília como requisito parcial  
para obtenção de título de Licenciado em Língua  
Inglêsa.

Orientador(a): Silvia Marcela de Oliveira Magalhães

Brasília  
2023



Instituto Federal de Brasília

*Campus Riacho Fundo*

Curso Licenciatura em Língua Inglesa

Bruno Batista de Oliveira

Karina Silva Sousa

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: AS CONTRIBUIÇÕES DA  
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE  
NA VISÃO DE RESIDENTES DO CURSO DE LETRAS - INGLÊS**

Brasília  
2023

Sousa, Karina Silva .

Formação Inicial de Professores: as contribuições da Residência Pedagógica na construção da identidade docente / Karina Silva Sousa, Bruno Batista de Oliveira ; orientação Silvia Marcela de Oliveira Magalhães. — Riacho Fundo, DF: 2023.

42 f. [object HTMLSelectElement]; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras-Inglês) — Instituto Federal de Brasília, Campus Riacho Fundo, Riacho Fundo, DF, 2023. Orientador(a): Silvia Marcela de Oliveira Magalhães.

1. Residência Pedagógica. 2. Formação inicial. 3. Identidade docente. 4. Língua inglesa. 5. Estudante. I. Oliveira, Bruno Batista de . II. Magalhães, Silvia Marcela de Oliveira , orient. III. Instituto Federal de Brasília. IV. Título.

## AGRADECIMENTOS

*Em nosso processo de formação, foram muitas as pessoas que colaboraram para o nosso crescimento na faculdade e por quem expressamos imensa gratidão. Assim, agradecemos:*

*Primeiramente a Deus, que nos conduziu durante todo o percurso acadêmico durante todos esses anos.*

*Ao Instituto Federal de Brasília pela oportunidade que nos deu de aprender a importância do ensino de Letras-Ingês e aos professores do IFB, que nos ensinaram mais sobre o ser o professor dentro da educação.*

*À nossa orientadora, Silvia Marcela de Oliveira Magalhães, por ter nos acolhido como orientandos, sendo tão paciente e atenciosa conosco durante toda a trajetória de confecção deste trabalho. Você foi excepcional.*

*Às nossas professoras, Julie Borges e Bruna Zocaratto, por fazerem parte disso e fazerem a leitura do nosso trabalho.*

*Às nossas famílias, que nos deram muito apoio e amor. Em especial, ao meu pai, Jacinto, a minha mãe, Zélia, e a todos os meus irmãos que me deram o incentivo para continuar até o fim da graduação. À minha mãe, Elisabete, que sempre se sacrificou por mim e permitiu que eu pudesse caminhar pelos caminhos que quero seguir. Também agradeço ao querido Bruno, pois sem sua força e sabedoria eu não teria conseguido chegar até aqui.*

*Aos nossos queridos amigos e amigas, que nos ajudaram e acreditaram em nosso potencial, nos proporcionando boas experiências. Especialmente, a Nayara que esteve sempre compartilhando dias bons e dias ruins. Vocês estão em nossos corações.*

*Aos nossos alunos que contribuíram para o nosso crescimento profissional sendo gentis e receptivos conosco, nos ajudando a compreender melhor o nosso papel como professores.*

*A todos, a nossa gratidão!*

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender qual a contribuição da Residência Pedagógica na construção da identidade docente para o estudante/residente de Letras - Inglês. O Programa de Residência Pedagógica é um projeto que pertence à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) criado em 2018, que proporciona a imersão do licenciando no ambiente escolar (Silvestre e Valente, 2014), oferecendo a oportunidade do residente ter experiências como docente durante um período de 18 meses, com o propósito de enriquecer o processo de formação inicial dos estudantes de licenciaturas (Capes, 2022). Diante disso, percebe-se que Residência Pedagógica colabora sobremaneira para a vida profissional do estudante de Letras-Inglês e como esse processo contribui para a formação da identidade docente do residente (Nóvoa, 1992). Desta forma, este trabalho possui uma abordagem qualitativa e exploratória (Gil, 2002), se utilizando do grupo focal (Dias, 2000) para a coleta de dados, feito com seis residentes de três escolas-campo diferentes, gravadas por áudio e vídeo. Para análise de dados, foi utilizado a análise de conteúdo da Bardin (1997), visto que, a partir do material coletado, foi feita a divisão de quatro categorias para explicitação das informações. Por fim, as considerações finais sintetizam o que foi observado em relação a todas as experiências práticas vivenciadas pelas residentes durante a Residência Pedagógica, mostrando sua importância para o desenvolvimento da profissão.

Palavras-Chave: Residência Pedagógica, formação inicial, identidade docente, língua inglesa, estudante, troca de experiência.

## **ABSTRACT**

This research aims to understand the contribution of the Pedagogical Residency in the construction of teaching identity for English Language Arts students/residents. The Residência Pedagógica Program is a project that belongs to the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) created in 2018, which provides the immersion of the undergraduate student in the school environment (Silvestre and Valente, 2014), offering the opportunity for the resident to have experiences as a teacher during a period of 18 months, with the purpose of enriching the initial training process of undergraduate students (Capes, 2022). In view of this, it can be seen that the Residência Pedagógica contributes greatly to the professional life of the English Language student and how this process contributes to the formation of the resident's teaching identity (Nóvoa, 1992). This study takes a qualitative and exploratory approach (Gil, 2002), using focus groups (Dias, 2000) for data collection, with six residents from three different field schools, recorded by audio and video. Bardin's (1997) content analysis was used to analyze the data, since the material collected was divided into four categories to explain the information. Finally, the concluding remarks summarize what was observed in relation to all the practical experiences the residents had during the Residência Pedagógica, showing their importance for the development of the profession.

Keywords: Residência Pedagógica, initial training, teacher identity, English language, student, exchange of experience.

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

**CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**PIBID** - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

**RP** - Residência Pedagógica

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>4</b>
<b>2. OBJETIVOS</b>	<b>6</b>
2.1. Objetivo Geral	6
2.2. Objetivos específicos	6
<b>3. REFERENCIAL TEÓRICO</b>	<b>7</b>
3.1 Residência Pedagógica e Formação docente	7
3.2. Identidade docente	10
<b>4 METODOLOGIA</b>	<b>17</b>
<b>5 ANÁLISE DE DADOS</b>	<b>19</b>
5.1 A percepção das residentes sobre ser docente a partir da Residência Pedagógica	19
5.2 Interação e troca de experiências entre as residentes	22
5.3 A autonomia dada pelos preceptores e o processo de autoconfiança das residentes	24
5.4 A relação entre residentes e a comunidade escolar	28
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>31</b>
<b>7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>33</b>
<b>8 ANEXOS</b>	<b>36</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Alguns programas nacionais de formação oportunizam a formação docente e possibilitam a construção do conhecimento escolar em diversas dimensões. Por exemplo, o programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que ocorre nos dois primeiros anos do curso, e a Residência Pedagógica (RP), que ocorre a partir do 5º semestre, possibilitam a construção de saberes durante a graduação por meio da ação pedagógica prática e contribuem para a construção dos saberes docentes do professor em formação, bem como para o desenvolvimento da identidade docente, que decorre do reconhecimento dos próprios saberes e se define no modo como o professor se percebe.

Sendo assim, entende-se que a imersão no Programa de Residência Pedagógica (RP) possibilita que os graduandos possam vivenciar e conhecer com mais profundidade o contexto em que ocorre a docência, pois, com a vivência no programa ao longo de sua duração, o licenciando terá uma perspectiva real sobre como se forma um professor e se desenvolve para além do conhecimento teórico. Na Residência Pedagógica (RP) ocorre, como aponta Tardif (2014), a articulação e o equilíbrio entre os conhecimentos produzidos na universidade a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas.

Além disso, durante o período de interações professor-aluno no Programa da Residência Pedagógica, ocorre também a construção da identidade docente. É a partir dessa fase que ocorrem indagações sobre como os futuros professores se sentem, visto que após o ínterim de experiência dessa etapa do processo de formação inicial do professor, ocorre a:

Socialização profissional, a consolidação da experiência de trabalho inicial, as fases de transformação, de continuidade e de ruptura que marcam a trajetória profissional, as inúmeras mudanças (de classe, de escola, de nível de ensino, de bairro, etc.) e toda a questão da identidade e da subjetividade dos professores, que se tornam o que são de tanto fazer o que fazem (Tardif, 2014, p. 22-25).

Desse modo, a RP é importante fazer parte do processo de formação inicial dos estudantes do curso de Letras-Inglês, visto que é imprescindível a participação dos residentes no ambiente de sala de aula, tendo em vista um maior desenvolvimento para esse docente, já que esse é um momento em que o licenciando tem a oportunidade de conhecer práticas inovadoras, entender a relação professor-aluno e se desprender de suas inseguranças e medos vinculados ao ambiente escolar.

Considerando tais informações, a proposta deste trabalho é compreender qual a contribuição da Residência Pedagógica para a construção da identidade docente do estudante de Letras-Inglês no decorrer do processo de formação inicial de professores por meio do programa que foi criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 2018. Essa coordenação atua na formação de professores da educação básica, promovendo mudanças de acordo com o avanço dos conhecimentos e demandas da sociedade, buscando estabelecer uma ponte entre a universidade e as escolas (Nóvoa, 2019).

Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória buscando conhecer a troca de experiências entre os residentes, residentes e preceptores e residentes e a comunidade escolar, considerando os relatos de experiência de estudantes do curso de Letras - Inglês que participaram da RP em escolas-campo de diferentes modalidades.

Nas etapas seguintes, serão apresentadas no referencial teórico, no tópico 3.1, as características do Programa de Residência Pedagógica e sua relação com a formação inicial de professores. O tópico seguinte, 3.2, abordará o conceito de identidade docente, buscando explicar como ocorre sua construção e quais aspectos são considerados durante o processo de formação do docente, levando em conta o contexto de atuação na RP. A seção subsequente apresentará, na metodologia, a escolha do percurso metodológico utilizado. Após isso, há uma seção para análise de dados, sendo dividida em 4 categorias. Por fim, temos os resultados nas considerações finais.

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1. Objetivo Geral**

Compreender qual a contribuição da Residência Pedagógica na construção da identidade docente para o estudante/residente de Letras - Inglês.

### **2.2. Objetivos específicos**

- Investigar como a troca de experiências entre os residentes constitui a identidade docente do estudante de Letras-Inglês na perspectiva dos residentes;
- Analisar a influência da interação com o preceptor na formação da identidade docente do estudante de Letras-Inglês na perspectiva dos residentes;
- Observar como a relação dos estudantes com a comunidade escolar constitui a identidade docente do estudante de Letras-Inglês na perspectiva dos residentes .

### **3. REFERENCIAL TEÓRICO**

#### **3.1 Residência Pedagógica e Formação docente**

O Programa de Residência Pedagógica faz parte da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que busca promover e desenvolver projetos institucionais vinculados às instituições de Ensino Superior, proporcionando uma melhor capacitação no processo de formação inicial para professores nos cursos de licenciatura. (CAPES, 2022)

A RP tem a duração de dezoito (18) meses, obtendo uma carga horária de 400 horas a serem cumpridas pelos acadêmicos residentes, sendo cada um inserido e imerso nas atividades desenvolvidas dentro da escola que integram atividades como preparação de aulas, regência e coordenação.

Segundo o Edital nº 82 da CAPES, a RP é “composto por docente orientador, preceptores e residentes para o desenvolvimento das atividades de residência pedagógica” (CAPES, 2022, p.1). Juntos, os integrantes compõem uma equipe de 22 pessoas, sendo uma orientadora, três preceptores e 18 residentes que atuam em três escolas-campo.

O Docente Orientador deve “planejar e orientar as atividades dos residentes de seu núcleo de residência pedagógica” (CAPES, 2022, p.1). Para que os licenciandos possam desenvolver as atividades durante os 18 meses, é elaborado um planejamento semestral pelo docente orientador que conduz o cumprimento da carga horária necessária.

O Preceptor deve “acompanhar e orientar os residentes nas atividades desenvolvidas na escola-campo” (CAPES, 2022, p.1). Os licenciandos estão em constante contato com o preceptor, pois o mesmo deve orientar e acompanhar o planejamento a ser desenvolvido na escola-campo.

O Residente, por sua vez, é “o discente com matrícula ativa em curso de licenciatura, participante do projeto de residência pedagógica” (CAPES, 2022, p.1). Ele deve elaborar de forma criativa e inovadora atividades que contribuam para o ensino e aprendizagem dos estudantes, objetivando a ampliação de seus conhecimentos no ensino da língua inglesa.

Com as orientações, os residentes são condicionados a ter “centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo” (CNE, 2019), visto que o estudante é imerso na rotina e no ambiente escolar, observando as especificidades da relação entre teoria e prática em sua modalidade escolar.

Baseados nos estudos de Silvestre e Valente (2014), o processo de imersão proporcionado pela RP, traz a oportunidade ao licenciando de entender como acontece a docência e como se dão os processos de aprendizagem dos estudantes levando em consideração diversos aspectos culturais e a criação de materiais didáticos advindos do professor em formação.

A RP tem grande importância na formação docente, pois, o mesmo conta com uma inserção direta dos indivíduos no ambiente escolar e profissional, o que proporciona diversos benefícios ao licenciando. Segundo o edital nº 82 da Capes (2022) os objetivos do programa são:

Fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura; Contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos; Estabelecer corresponsabilidade entre Instituição de Ensino Superior (IES), redes de ensino e escolas na formação inicial de professores; Valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional; Induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula.

Portanto, os objetivos da RP trazem diversos benefícios ao acadêmico residente, já que ela contribui para identidade e formação docente. Isso quer dizer que o licenciando estará imerso em um ambiente para seu desenvolvimento pessoal e profissional, levando em consideração a importância das experiências adquiridas nesse processo de autoconhecimento dentro do contexto da RP.

Nesse sentido, é possível dizer que existe um longo processo a ser enfrentado dentro da RP que influencia na aquisição de :

[...] uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (Nóvoa, 1992, p. 13)

No processo de ensino e aprendizagem, vemos que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 13). Diante disso, no meio de tantas atividades exercidas, é possível entender que existem fases ao longo do processo de formação para assegurar uma melhor capacitação e construção de novos conhecimentos com o objetivo de colaborar para a formação da identidade docente do residente. Dado o percurso a ser trilhado para a construção da identidade docente e profissional, nota-se a importância do investimento pessoal já que o professor deve estar em contínuo aprendizado e buscando por inovações dentro de suas metodologias.

De acordo com Có e Nogueira (2018), a RP tem muita relevância no processo de ensino e aprendizagem, pois o mesmo tem o propósito de aprimorar o desenvolvimento da prática docente do 5º semestre em diante, buscando aprimorar a relação entre teoria e prática com vistas à compreensão da sua área de interesse para atuações profissionais futuras.

Desse modo, dentro do processo de formação inicial pode-se observar de perto a relação entre teoria e prática, pois na RP, é possível vivenciar na prática como a sua bagagem teórica pode contribuir com as suas ações docentes, já que o licenciando passa a ter muito contato com o ambiente escolar, favorecendo, assim, a sua práxis pedagógica. Baseado nisso, em seu conceito de práxis, Arnoni (2006) diz que:

Práxis é um conceito filosófico da atividade teórico-prática do ser humano em todas as áreas da sociedade. Entendida como categoria filosófica, a tensão dialética que se estabelece entre seus pares contraditórios – teoria&prática - permite apreender e compreender a dinâmica do ambiente. O movimento dessa relação dialética, em relação ao grau de superação entre seus pólos contraditórios, expressa a qualidade da práxis, da comum à crítica. Nesta perspectiva, na práxis pode-se unir conscientemente pensamento e ação - o devir do ser social – e isso possibilita a ação crítica do ser social, no sentido da transformação. (Arnoni, 2006, p.5)

Diante disso, a práxis pedagógica, além da relação entre teoria e prática no ambiente escolar, traz a transformação das práticas, já que ela proporciona uma articulação ativa entre o raciocínio e a ação, pois esse movimento dialético reconhece as permanentes mudanças no processo de formação tendo em vista que os estudantes constroem a teoria na universidade e aplicam em sala de aula na escola-campo.

O Programa de Residência Pedagógica ajuda o acadêmico-residente a adquirir uma confiança maior dentro de sala, uma vez que os residentes devem atuar constantemente em sala de aula, em regência de classe, o que condiciona na melhoria de suas “habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática” (CNE, 2019) e fazem parte da construção da identidade docente e profissional.

Para Nóvoa (2019), a Residência Pedagógica poderia ser denominada como “residência docente”, pois a mesma busca incluir o indivíduo na vida profissional, considerando a grande influência da docência na construção da identidade profissional do estudante.

Por fim, durante o período de residência, assim como no estágio obrigatório, a prática pedagógica é aperfeiçoada, e nesse percurso formativo, é onde são construídos grande parte dos conhecimentos relacionados à sala de aula. Logo, é compreensível a importância de aprender a solucionar os problemas e dificuldades encontrados nesse percurso, visando associar as teorias e práticas pedagógicas. Por isso, toda essa bagagem contribui para a construção da identidade docente do estudante de Letras - Inglês.

### **3.2. Identidade docente**

O conceito de identidade é altamente complexo e pode ser caracterizado como processo de autoconhecimento do profissional, já que engloba a descoberta de características individuais que estão além do exercício da profissão e pode ser moldada por diversos fatores autênticos e subjetivos. Para Martins (2007), o enfoque dado às pesquisas que discutem a questão da subjetividade do professor, tanto em sua formação quanto em sua vida profissional, exige também pensar no ato educativo ocorrido na Universidade, pois a intencionalidade é um dos pressupostos da consciência e está no núcleo da personalidade.

A identidade do professor vem sendo discutida há muito tempo por estudiosos e direciona para caminhos que mostram diferentes atuações em sala de aula. Como exemplo, temos os perfis de professores que atuam como mediador, pesquisador, antropólogo, transformador social, dentre outras muitas possibilidades. Sendo assim, considera-se que a forma como a identidade profissional do professor é constituída considerando fatores sociais e pessoais condiciona os modos como ele agirá em relação a esses elementos da sociedade e consigo mesmo, influenciando diretamente em sua práxis em sala de aula (Faria; Souza, 2011).

Vale ressaltar que ao longo das discussões sobre identidade docente, entende-se que a construção dela considera diversos fatores, como a cultura, experiência de vida, ambiente de formação, contexto social e elementos individuais do professor em formação. Por esses motivos, a definição de identidade docente é enigmática. Faria e Souza (2011) apontam que o profissional docente não possui uma identidade fixa ou definitiva, mas sim formada e

transformada constantemente, sofrendo influências sociais e pessoais, e não obedecendo um fator biológico.

Ciampa (1987) apresenta o conceito de identidade como metamorfose e afirma que a identidade está em constante mudança. Tais mudanças são consequências da vivência pessoal, de influências culturais e ritos sociais, portanto:

Quando afirmamos a materialidade da identidade, vimos que as formações materiais particulares existem em relações recíprocas universais. Ao afirmar sua temporalidade, vimos que cada momento seu também existe em relações recíprocas universais, com uma infinidade de momentos temporalmente distintos. Ao afirmar a concretude da identidade, que se desenvolve pelo desejo e pelo trabalho, reconhecemos, necessariamente, sua socialidade e sua historicidade. (Ciampa, 1987, p. 202)

A identidade pode mudar e se ajustar de acordo com diferentes contextos sociais, políticos e culturais e questões desenvolvidas no decorrer da atuação, acontecendo de maneira puramente individual. A identidade docente, por sua vez, é igualmente complexa, e concebida através das relações com o outro, tratado aqui como universidades e faculdades, programas de formação docente, escolas e sindicatos, pais, professores e administradores escolares, entre outros. Além disso, alguns outros aspectos como gênero, classe e raça-etnia são elementos que podem participar da construção dessa identidade profissional. Desse modo, o professor é considerado “como uma pessoa socialmente e culturalmente estabelecida, constrói sua identidade profissional a partir de diferentes parâmetros” (Diniz-Pereira, 2016, p. 15).

Compreende-se então, que não há uma identidade certa ao professor, e que, ao longo da história, a identidade docente vem sendo modificada para atender às mudanças tecnológicas, demandas sociais e políticas de cada época, que impactam diretamente na maneira como o docente se comporta e atua em sala de aula. Com relação à identidade profissional do professor ao longo da história e sua relação com o conhecimento, Geraldi (2010) afirma que:

[...] a relação com o conhecimento, mais do que a própria relação pedagógica, isto é, a relação com os aprendentes, desenhou os diferentes perfis profissionais cuja sequência constitui a história de nossa profissão. Ainda hoje resquícios desta relação com o conhecimento sustentam nossa formação, a que chamamos de formação inicial. Nesta formação inicial há uma espécie de achego, de aproximação a um conjunto de conhecimentos organizados ao longo da história, e nossa suposta ou efetiva formação se constitui pelo processo de sua aquisição. [...] esse tipo de formação é fruto de um longo processo histórico de construção da identidade profissional do professor, que se mostra nos nossos cursos de formação (Geraldi, 2010, p. 82)

Ao falar de identidade docente, alguns pontos como características internas à vida do professor em formação devem ser levadas em consideração, visto que esses fatores podem influenciar seu desenvolvimento como profissional. No que diz respeito à individualidade do sujeito, Pimenta (1997) traz à luz que cada professor é ator e autor da própria atividade docente e que sua identidade profissional apresenta fortes marcas de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, sua história de vida, representações, saberes, angústias e anseios. A experiência e história de vida, por exemplo, tornam-se centrais nesse processo de autodescoberta na profissão, e enfatizam a dimensão individual do processo formativo do indivíduo.

Alguns fatores, como saberes construídos através de experiências vivenciadas na escola permitem aos jovens que ingressam em um curso de licenciatura adquirir percepção sobre sua futura profissão, pois a experiência obtida enquanto aluno possibilita que este perceba quais profissionais formadores marcaram sua vida escolar. Durante o processo de formação, torna-se possível refletir sobre o que antes, enquanto aluno, não era percebido, o que Tardif (2002, p. 63) define como “saberes provenientes da formação escolar anterior”. Os professores não rejeitam outros saberes totalmente, pelo contrário, eles incorporam à sua prática como complemento de seu próprio discurso, retraduzem a informação e adaptam à profissão, eliminando o que não é necessário e ressignificando a realidade vivida (Tardif, 2002).

Como aponta Nóvoa (1997) em seu trabalho sobre a formação de professores, o autor faz uma releitura importante do contexto histórico da profissão, que começa a sofrer grandes reformas a partir da década de 60, devido à expansão do sistema educativo, tal fenômeno causou a necessidade da contratação massiva de professores para o sistema educacional em um curto período, e como consequência trouxe a desprofissionalização do professorado<sup>1</sup>.

Ao descrever esses momentos, Nóvoa (1997) apresenta algumas características marcantes que podem ser vistas nos cursos de formação de professores ainda nos dias de hoje, como a desvalorização da dimensão pedagógica, problemas com a reciclagem de professores ou a tutela estatal sobre o professorado, que é visto como incapaz de gerar saberes de maneira autônoma. A década de 70 foi de grande importância para a formação inicial de professores. Com influência da expansão do sistema educativo, foi a partir dessa

---

<sup>1</sup> Por desprofissionalização docente, entende-se o processo de enfraquecimento do caráter específico da profissão do professor, que se expressa em: 1) diminuição da qualidade da formação inicial e contínua; 2) perda de direitos e precarização das condições laborais (diminuição de salários, flexibilidade e instabilidade, deterioração dos ambientes, etc.); 3) standardização do trabalho (lógica avaliativa que prioriza o desempenho, descuidando das aprendizagens), provocando a submissão das práticas à rotina; e 4) exclusão do professorado dos processos de construção de políticas educativas, ver também Jedlicki; Yankovic (2010, p. 1).

época na história, que as Universidades conseguiram contribuir para a formação de profissionais capacitados com embasamento teórico e científico e para a configuração da formação docente. Nesse momento da história, havia ainda aqueles que assumiam o cargo de educadores sem formação, pois para muitos conservadores da época ensinar era algo natural sem necessidade de formação específica.

Surge nesse período, então, a discussão sobre a formação inicial de professores e suas necessidades científicas na área das Ciências da Educação:

A década de 70 é, também, um período fundador do debate atual sobre a formação de professores. O essencial das referências teóricas, curriculares e metodológicas, que inspiram a construção recente de programas de formação de professores, datam deste período. A vários títulos, pode mesmo argumentar-se que a reflexão em torno da formação de professores cristalizou nesta altura, tendo havido em seguida uma renovação muito limitada de abordagens e de problemáticas. (Nóvoa, 1997, p. 21)

Posteriormente, na década de 80, devido à grande massa de professores habilitados e atuantes sem a devida formação acadêmica e pedagógica, alguns desequilíbrios estruturais graves foram causados, pois o sistema educativo vigente não apresentou dinâmicas inovadoras na formação de professores, nem do ponto de vista organizativo e curricular, nem do ponto de vista conceptual. Nessa perspectiva, na vida profissional, o professor se depara com diversas situações para as quais não encontra roteiros de solução, visto que não existe conhecimento profissional correto para cada situação que o docente poderá enfrentar, então é preciso reconhecer as deficiências presentes nos programas atuais de formação de professores (Nóvoa, 1997).

Ao falar das consequências históricas para desenvolvimento pessoal e profissional do professor, Nóvoa (1997) propõe a introdução de um cenário crítico-reflexivo durante o processo formativo, visando o desenvolvimento do pensamento autônomo e construção de uma identidade profissional do sujeito, para isso traz a luz o triplo movimento<sup>2</sup> proposto por Schon (1990), que em seus estudos apresenta o conhecimento na ação, reflexão na ação e

---

<sup>2</sup> O triplo movimento apresentado por Schon (1983), refere-se a conceitos que integram o pensamento prático do profissional, são eles: conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação. O conhecimento na ação é o componente que orienta a atividade humana e manifesta-se no saber fazer, visto que há um tipo de conhecimento em qualquer ação inteligente, resultado de experiência ou reflexão sobre atividades passadas. Verifica-se também que, frequentemente o sujeito pensa sobre o que faz ao mesmo tempo em que atua, Schon chama esse movimento de reflexão na ação. Neste processo ocorre um diálogo entre a situação problemática e a intervenção realizada através da improvisação, que condiciona a ação e reflexão. Quanto à reflexão sobre a ação, considera-se como a análise realizada pelo indivíduo sobre sua própria ação. Neste processo ocorre o diagnóstico e utilização de procedimentos que possibilitem o profissional enfrentar situações problemáticas, incertas e conflituosas, ver também Schon, 1983 *apud* Gómez (1997, p.102-106).

reflexão sobre a ação e contribui para desenvolvimento do professor reflexivo, com o objetivo de preencher as lacunas históricas da formação inicial.

Em seu trabalho sobre a formação do professor como profissional reflexivo Gómez (1997) diz que a figura do professor é tratada como modelo de comportamento, transmissor de conhecimentos, técnico ou até mesmo executor de rotinas, e cada uma dessas imagens ou metáforas tem subjacente: uma determinada concepção da escola e do ensino; uma teoria do conhecimento e da sua transmissão e aprendizagem; uma concepção própria das relações entre a teoria e a prática, entre a investigação e a ação. O autor apresenta algumas questões para o entendimento do papel do professor como profissional, com olhos atentos para a atuação prática do docente em situações de resolução de problemas complexos, e evidencia que através de sua ação prática, o professor intervém num meio ecológico complexo, psicossocial e mutável, onde enfrenta diversos problemas individuais de aprendizagem que envolvem comportamentos de diferentes grupos, e que requerem tratamento singular, sendo assim:

[...]os professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, refletem e adquirem compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam e inventam procedimentos e recursos (Schon, 1983 *apud* Gómez, 1997, p.102).

Ao falar da vida cotidiana do profissional, para que alcance o êxito, é preciso aprimorar sua capacidade de manejar problemas complexos através da integração eficaz do conhecimento e da técnica (Yinger, 1986). Essa capacidade chamada de conhecimento prático é denominada por Schon (1983, 1987) como processo de reflexão na ação. É importante entender que a reflexão, independente do conteúdo, implica na imersão do indivíduo no mundo de sua experiência, e acontece como um processo individual.

Na vida cotidiana, o docente em formação frequentemente avalia o que faz e como atua em sala de aula, pois encontra-se envolvido em situações diversas, problemáticas ou não, que pretende modificar com sua intervenção. Nesse contexto, podemos observar a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação como peças fundamentais do processo de formação profissional. Pois, é nesse processo de intervenção que ocorre a confrontação empírica com a realidade, onde o professor se revela flexível e aberto ao cenário complexo de interações da prática, podendo refletir durante a ação e refletir sobre aquilo que foi feito, o que se mostram os melhores instrumentos de aprendizagem. No contato com a situação prática, além da

construção e levantamento de novas teorias, esquemas e conceitos, se aprende o processo dialéctico de aprendizagem (Schon, 1983 *apud* Gómez, 1997, p.105).

A reflexão na ação é um processo de autoavaliação em que o indivíduo realiza análises da sua própria ação, e, através disso, é capaz de descrever, analisar e avaliar as práticas anteriores. Dessa maneira é possível reconstruir a ação enquanto profissional prático<sup>3</sup> e aplicar instrumentos e estratégias novas na reconstrução da sua prática. A reflexão na ação compõe o processo permanente de formação do professor e expõe suas características individuais para resolução de problemas, destacando “os procedimentos utilizados na fase de diagnóstico e de definição do problema, a determinação de metas, a escolha de meios e, o que em sua opinião é mais importante, os esquemas de pensamento, as teorias implícitas e as convicções e formas de representar a realidade utilizadas pelo profissional quando enfrenta situações problemáticas, incertas e conflituosas (Schon, 1983 *apud* Gómez, 1997, p.105)

O professor que reflete na ação se torna então um investigador na sala de aula e é capaz de conhecer a estrutura do ambiente em que trabalha e refletir sobre sua peculiaridade. Sendo assim, o pensamento prático do professor em formação é vital para desencadear uma mudança nos programas de formação de professores e promover a melhora da qualidade de ensino, conteúdos e métodos formativos. Gómez (1997) ressalta que o profissional reflexivo constrói o próprio conhecimento e a prática durante o processo de formação:

A prática encontra-se sempre num equilíbrio difícil e instável entre a realidade a simulação: por um lado, deve representar a realidade da aula, com as suas características de incerteza, singularidade, complexidade e conflito; por outro lado, deve proteger o aluno-mestre das pressões e riscos da aula real, que excedem a sua capacidade de assimilação e reacção racional. Em resumo, deve ser um espaço real onde o aluno-mestre observa, analisa, actua e reflecte sem a inteira responsabilidade do prático sobre os efeitos geralmente irreversíveis das suas acções. (Gómez, 1997, p. 111)

Compreende-se, então, que a prática docente é um processo de investigação em que o professor imerge no mundo complexo da sala de aula para que possa questionar suas próprias crenças e experimentar alternativas que permitam a reconstrução da realidade escolar, não pode ser ensinada, mas pode ser aprendida através da reflexão na ação ou reflexão conjunta entre o aluno-mestre e o professor ou tutor.

---

<sup>3</sup> O conceito de profissional prático proposto por Schön destaca a importância da reflexão como uma ferramenta essencial para lidar com a complexidade e a incerteza da prática profissional. Ele enfatiza a necessidade de os profissionais se envolverem em um processo contínuo de aprendizagem e adaptação, buscando melhorar suas habilidades e conhecimentos por meio da reflexão sobre suas próprias experiências práticas, ver também Gómez (1997, p.106).

Sendo assim, considerando o contexto da Residência Pedagógica, é por meio das trocas de experiências e autopercepção da própria atuação, que surge o desejo de se ver como docente, pois é nesse momento que o licenciando tem a oportunidade de colocar em prática seus conhecimentos. Segundo Papi e Martins (2010, p. 44), os primeiros momentos da atuação profissional “são basilares para a configuração das ações profissionais futuras e para a própria permanência na profissão”.

#### 4. METODOLOGIA

A presente pesquisa possui uma abordagem qualitativa, buscando interpretar os fenômenos observados e os significados que carregam as atuações dos residentes nos diferentes contextos de Ensino Médio nas diferentes escolas-campo, considerando a realidade e particularidade de cada sujeito objeto da pesquisa. A pesquisa qualitativa possibilita associar os dados recolhidos a um modelo teórico com a finalidade de compará-los. Com relação ao dados utilizados, a abordagem qualitativa é:

A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Pode-se, no entanto, definir esse processo como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório. (Gil, 2002, p.133).

Em relação ao objetivo, foi escolhida pesquisa exploratória, pois, segundo Gil (2002), a mesma é bastante flexível e possibilita a construção de hipóteses, considerando vários aspectos do fato estudado. Para a coleta de dados da pesquisa foi utilizada como técnica o grupo focal, pois ele objetiva “identificar percepções, sentimentos, atitudes e idéias dos participantes a respeito de um determinado assunto” (Dias, 2000, p.3). A coleta de dados a partir do grupo focal possibilita investigar, analisar e compreender como a RP tem contribuído para a construção da identidade docente dos residentes, levando em consideração a sua participação ativa no ambiente escolar. Segundo Dias (2000) o grupo focal possibilita uma maior interação entre os participantes, já que cada um poderá expressar opiniões ou ideias sobre o assunto abordado, possibilitando ao grupo, que desenvolvam uma conversa podendo ou não haver concordância entre os mesmos.

O grupo focal foi composto por seis residentes, das modalidades EJA, Ensino Médio Regular e Ensino Médio Integrado ao Técnico. Foram realizados dois grupos focais *online*, com um roteiro semi-estruturado para aprofundamento das questões relacionadas aos residentes, para descrever suas experiências relacionadas a RP, que levam para a construção da identidade docente. Neste processo, será requerido ao estudante participante a assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para garantir a ética e integridade dos entrevistados.

Após a coleta, foi realizado o tratamento de dados. Conforme os pensamentos de Bardin (1977) a análise de conteúdo é um conjunto de procedimentos de investigação das comunicações, tencionando encontrar processos sistemáticos e objetivos que descrevem os materiais de estudo. Posto isso, este trabalho se propõe a realizar a categorização dos dados

de forma que seja possível tomar decisões e tirar conclusões a partir deles (Gil, 2002). Para isso, foram criadas categorias descritivas fundamentadas no referencial teórico a respeito da construção da identidade docente, no contexto da residência pedagógica no processo de formação inicial. Segundo o autor “o conjunto inicial de categorias em geral é reexaminado e modificado sucessivamente, com vista em obter ideais mais abrangentes e significativos” (Gil, 2002, p. 134). Dado isso, a partir dos dados levantados com o grupo focal, foram analisadas categoricamente as informações a fim de compreender de forma ampla e significativa qual é a contribuição da RP na construção da identidade docente do estudante de Letras-Inglês.

## **5 ANÁLISE DE DADOS**

Neste capítulo foi descrita como foi realizada a análise de dados por meio de dois grupos focais, onde foram analisadas as contribuições da RP para a construção da identidade docente das residentes do curso de Letras-Inglês, baseadas em suas experiências no período da Residência Pedagógica.

Apoiado nos estudos de Bardin (1997) será utilizado o conceito de análise de conteúdo que consiste em três fases principais: Pré-análise, exploração do material e o tratamento ou interpretação dos dados.

Na pré-análise, os dados foram sistematizados e categorizados de maneira a serem delimitados para que sejam analisados, visando também criar indicadores que facilitam o tratamento de dados. Na parte de exploração do material, são observadas as comunicações feitas pelos residentes, buscando codificar e classificar o material que foi coletado. E por último, no tratamento de dados será feita a interpretação do material, já pré-organizado.

Vale ressaltar que das seis residentes pesquisadas, todas eram mulheres, de três escolas-campo e modalidades diferentes. Sendo quatro da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma do Ensino Médio Regular e uma do Ensino Médio Integrado ao Técnico.

Nesta pesquisa, as categorias selecionadas foram: a percepção das residentes sobre ser docente a partir da Residência Pedagógica; interação e troca de experiências entre as residentes; a autonomia dada pelos preceptores e o processo de autoconfiança das residentes; a relação entre residentes e a comunidade escolar.

### **5.1 A percepção das residentes sobre ser docente a partir da Residência Pedagógica**

Nesta categoria, foi possível observar a visão das residentes sobre como se sentiam enquanto professoras antes e durante o período da RP. A partir disso, inicialmente, durante a coleta de dados foi perguntado às participantes se elas já haviam tido alguma experiência em sala de aula antes da RP, em que elas explicaram sobre aspectos referentes às suas atuações no Estágio Supervisionado e estágios remunerados, especialmente com a Educação Infantil.

A partir dos relatos das entrevistadas, é possível notar que todas elas tiveram experiências distintas antes da atuação na RP. Julya e Laura tiveram experiências no ensino regular, enquanto Sol atuou em escolas de idiomas. Além disso, Laura, Sol e Luana também atuam em escolas bilíngues.

Apenas duas das residentes relataram não ter tido nenhum contato com a sala de aula ou tiveram uma experiência não relevante. A participante Rafaela, da modalidade Ensino Médio Regular na RP, declarou que não teve nenhuma outra experiência antes, já a Luísa, da modalidade EJA teve, porém de forma muito parcial e não muito profunda, conforme o trecho citado abaixo:

**Luísa:** Bom, antes da Residência, eu já tinha feito só o 1º Estágio Supervisionado, mas não valeu de nada, então é como se eu não tivesse tido muita experiência, [...] então, só foi a Residência mesmo. [...] Basicamente, eu não estava ali muito em sala de aula com eles, eu estava mais na parte da observação mesmo. E eu só tive uma vez a oportunidade de estar dando uma aula. Só que também foi um pouco traumatizante, digamos assim. Não tive muita experiência.

Podemos observar que a experiência da participante Luísa foi um tanto difícil, já que a mesma não teve a oportunidade de ministrar uma aula efetivamente, adquirindo, assim, um distanciamento em relação à sala de aula por não obter resultados mais satisfatórios dentro do Estágio Supervisionado.

Entre os relatos levantados, Rafaela citou que não se via como professora e que ao longo da sua trajetória na RP, ela se viu como pertencente à área. Assim como Rafaela, Luana afirmou que também entrou na RP buscando compreender se realmente queria seguir nesta profissão, e que, após o início da sua atuação, as experiências vivenciadas ajudaram na sua autoestima e confiança, fazendo com que a sua prática fosse aperfeiçoada nesse processo.

Bem como Luana, a residente Luísa apontou que foi apenas após a sua vivência em sala de aula que ela descobriu sua paixão por ensinar e pôde finalmente enxergar-se como professora. Por fim, a participante Laura também relatou que não se sentia professora no início da RP, mas que após o início das atividades, ela se sentiu mais preparada para estar à frente de uma turma.

A partir de suas falas, se torna evidente que antes da RP, elas não tinham uma visão estabelecida sobre si, acerca da profissão. Pois, mesmo com algumas experiências ou nenhuma em sala de aula, a falta de uma bagagem maior de prática acabou levando-as a entrarem na RP buscando conhecer-se durante todo esse processo e estruturando melhor a sua percepção sobre serem docentes de inglês.

Em conformidade com as respostas das participantes, é entendível que as mesmas desenvolveram uma percepção diferente sobre si ao longo do período de atuação na RP, pois tiveram uma melhora significativa em suas práxis pedagógica.

A resignificação da autopercepção entra em conformidade com os pensamentos de Freire (1996), que diz que, quando o indivíduo está aprendendo, com isso também está

ensinando. Há uma relação muito próxima entre o ensino e o aprendizado. Por esta razão, em seus relatos, Sol explicou que, depois da RP, deseja trabalhar com a EJA, pois os ensinamentos que ela adquiriu com esse público alvo foi muito importante para a criação de sua identidade docente.

Logo, é possível observar que a imersão dos residentes na RP trouxeram diversos benefícios para a sua formação docente, e, a partir dessa experiência, elas conseguem se ver como professoras e compreender melhor como devem lidar com as diversas situações do cotidiano vivido em cada modalidade de ensino.

Para Nóvoa (1992), é preciso haver um investimento pessoal durante a formação inicial, o que contribui diretamente para a formação profissional desse estudante. A RP proporcionou para o residente um grande investimento pessoal, pois a mesma, traz uma gama muito grande de vivências que são de extrema importância para o aumento da autoestima no processo de formação inicial e profissional do residente.

A RP dá aos residentes a oportunidade de consolidar melhor as suas bases enquanto professores dentro da profissão, por esse motivo foi questionado às residentes se o tempo da RP era suficiente para adquirir uma base sólida para atuação, algumas relataram:

**Rafaela:** Cara, acho que sim. Eu acho que é 1 ano inteiro dentro de sala de aula, com os meninos e eu já mudei demais desde que eu entrei na residência, quem eu era antes da residência e quem eu sou agora enquanto profissional. Com certeza, a base que eu vou sair da residência para ingressar no mercado de trabalho vai ser outra completamente diferente. (...) Então, eu acho que a imersão que eu estou tendo na escola está sendo muito positiva. E eu me sinto uma profissional preparada, se eu fosse participar da de uma entrevista de emprego, por exemplo, hoje eu já me sentiria professora. (...)

**Laura:** (...) a minha opinião é que o tempo de 400 da residência, é um tempo muito proveitoso para você ter experiência como professor e se ambientar no ambiente de trabalho da sua futura profissão (...)

**Sol:** É, bom, eu acho que as 400 horas em si, são um tempo suficiente para você conseguir saber como atuar como docente, você tem como aprender a lidar com a sua própria sensação de ser um professor dentro da sala de aula, eu acho que esse tempo é suficiente.

Acerca das falas de Laura e Sol, da modalidade EJA, podemos entender que para elas a RP tem uma duração considerável e muito relevante para o estudante de Letras-Inglês compreender o seu papel dentro de sala de aula como professor, visando ter um melhor desempenho enquanto profissional. Com base nas falas de Rafaela, da modalidade Ensino Médio Regular, é possível perceber que as experiências da RP são preparatórias para o mercado de trabalho. Para Nóvoa (2009, p. 36) “a formação de professores deve passar para

«dentro» da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional” o que aconteceu com as residentes durante a imersão na sala de aula.

O professor enfrenta diversos desafios ao longo de sua carreira que podem ser transformadores para a sua experiência. Logo, Nóvoa (1992) descreve três fases de transformação ao longo desse processo, que se referem, primeiramente, à busca por características do bom professor, em segundo, a tentativa de encontrar o melhor método, e, por fim, a análise do ensino no contexto de sala de aula. Isso diz respeito a como o professor se vê enquanto docente e, em sua análise, identificar o melhor método para o perfil do seu estudante. Tudo isso o docente pode adquirir durante a sua vida no ambiente escolar, dado isso, as interações com outros profissionais é imprescindível para o melhor desempenho e crescimento dentro da profissão.

## 5.2 Interação e troca de experiências entre as residentes

Buscando compreender melhor a interação entre as residentes, investigamos de que forma a troca de experiências entre elas constitui a identidade docente. A partir das respostas dadas pelas participantes, é possível notar que a interação e a relação entre as residentes colabora bastante para o crescimento individual de cada uma, pois as mesmas, entre si, se motivam e buscam ter uma postura profissional. Abaixo seguem alguns relatos sobre como a interação entre as residentes contribuem para o desenvolvimento enquanto professoras em formação:

**Laura:** Bom na escola, que, é, que eu tô [...] a relação entre a gente é uma relação muito boa, a gente se ajuda bastante, a gente compartilha material, a gente compartilha dicas, então, sempre que tem alguma dúvida ou acontece algum imprevisto e alguém já está lá e pode resolver, essa pessoa já vai resolvendo. Não fica esperando a outra pessoa chegar. Então eu acho isso muito bacana, porque isso te dá uma confiança maior para você atuar, então todo mundo tem um bom relacionamento. Todo mundo sabe que todo mundo tá ali pra se ajudar e eu acho isso muito importante.

**Sol:** [...] o contato de todos nós residentes lá da EJA, [...] é um contato muito bom, muito positivo. Como a Laura falou antes, são pessoas assim, que tem uma proatividade, então a gente tem a questão de enquanto um não chega, o outro vai tomando a frente para ir ver o que dar para ir resolvendo. [...] a questão da gente ter um contato, é muito bom entre a gente, tem uma troca de informações, tem uma parceria muito boa. [...] eu acho fundamental pra gente se sentir confortável dentro do que a gente está fazendo [...]

O bom relacionamento entre as residentes da escola-campo da modalidade EJA foi algo muito comentado entre as participantes, já que havia quatro pessoas dessa modalidade. Contudo, fundamentado nos relatos de Laura e Sol, podemos perceber que a parceria entre

elas e a troca de conhecimento perante as situações, na tentativa de solucionar os problemas internos, foi considerado algo muito positivo e motivador dentro do relacionamento do grupo, trazendo um conforto maior para atuar na RP.

Com relação à residente Julya, cuja modalidade é o Ensino Médio Integrado ao Técnico, ela mencionou que o trabalho em equipe contribui para a sua criatividade na criação de materiais e disse que os residentes têm uma boa relação, interagindo sempre para obter uma aula de melhor qualidade.

No entanto, a participante Rafaela, que foi residente na escola de Ensino Médio Regular e a única da escola no grupo focal, comentou que, durante toda a RP, os residentes não tiveram muitas trocas de informações, mas que, no primeiro semestre da RP, havia uma interação maior entre os mesmos, o que diminuiu no segundo semestre, resultando em uma atuação mais individualizada referente aos residentes dessa escola-campo.

Relativo à troca de conhecimento entre as residentes, algo muito recorrente nas falas das participantes, foi associado à troca de material didático entre elas. Isso quer dizer que, quando uma das residentes não tinha ideia de planejamento para a aula ou não tinha nenhuma atividade, havia um compartilhamento entre elas, para que pudessem ajudar de alguma maneira na criação e desenvolvimento da aula, o que foi de grande relevância para o trabalho em equipe.

Em conformidade com Ventorini e Garcia (2004), as similaridades podem ser referentes ao comportamento, personalidade e atividades a serem desenvolvidas, que melhoram a comunicação e a relação interpessoal dos indivíduos durante o trabalho em equipe. Podemos destacar que o professor-residente tem que encarregar-se de preparar material para os estudantes, reger uma turma com diferentes pessoas e muito mais. Então, é de grande valor ter uma boa relação interpessoal entre os residentes, pois, beneficia a comunicação entre os mesmos, havendo uma troca de experiências maior, trazendo uma reafirmação sobre o ser professor entre eles, que é muito importante para o crescimento e desenvolvimento pessoal de cada residente na construção da identidade docente. Como diz as residentes Luana e Sol, cuja a modalidade é a EJA:

**Luana:** Então, eu acho que [...] eu dei muita sorte de ter esse grupo, porque assim, a gente enfrenta muita coisa, muita coisa, mas tipo assim, a gente tá junto, sabe? Então, é uma questão que é motivadora, você ter um bom relacionamento com o seu grupo, da residência, sabe? [...] nossa a gente se dá muito bem, a gente se ajuda muito, a gente se respeita muito, então assim pra mim, eu acho que é essencial você ter um ambiente assim. [...]

**Sol:** Só que eu acho que o suporte humano que a gente dá uns para os outros ali como residentes é fundamental para a gente conseguir seguir adiante, diante dessas

dificuldades que a gente vai encontrando. É então, assim, sobre a questão de relacionamento interpessoal, [...] eu não tenho assim coisas negativas para poder pontuar. Eu acho que está sendo uma das melhores experiências dentro da residência pedagógica, na minha opinião, está sendo o nosso relacionamento interpessoal.

Vale dizer que, durante a análise das transcrições, foi observado que as residentes tiveram um contato maior durante o primeiro semestre, pois estavam trabalhando em duplas. Mas, no segundo semestre, a maioria das escolas-campo tiveram a divisão das duplas, a partir da qual as residentes tiveram que trabalhar de forma mais individual, que por sua vez, acabou trazendo uma autonomia maior no ambiente de sala de aula.

Para finalizar, Nóvoa (1997, p. 26) diz que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando”. Seguindo sua fala, podemos perceber que os residentes tiveram momentos de aprendizados e ensinamentos compartilhando de saberes no período da RP que contribuíram para a construção de suas identidades docentes.

### **5.3 A autonomia dada pelos preceptores e o processo de autoconfiança das residentes**

Para esta categoria, foram vistas as consequências da autonomia dada pelos preceptores e o processo de autoconfiança das residentes. Sendo assim, sobre o contato inicial das residentes com seus preceptores, veja algumas das explanações em relação ao contato entre os mesmos nos trechos a seguir.

**Julya:** Foi tranquilo, porque eu já conhecia o preceptor antes do programa. [...] Eu gosto muito da relação por causa da preocupação dele ao me comunicar. Por ser surda, ele utiliza um aplicativo que transcreve a sua fala para escrita, assim eu consigo ler e entender.

**Laura:** [...] a minha experiência e o meu relacionamento com ela são muito bons, eu não tenho nenhuma, assim, não tive nenhum conflito, nenhum atrito, a gente se trata de maneira muito respeitosa.

As residentes comentaram sobre adquirirem uma relação de proximidade, tendo abertura para dialogar com os seus preceptores ao longo da RP. Mas que, para Julya, por ser surda acabou sendo mais importante, pois ela sentiu que o seu preceptor deu muito apoio a ela durante sua trajetória, mesmo com as barreiras de comunicação.

A interação entre as residentes e os seus preceptores era frequente, já que havia um planejamento semanal com relação às aulas e para compartilhamento das atividades da semana. Entretanto, a interação das participantes da modalidade EJA também foi frequente,

mas elas relataram algumas discordâncias da preceptora com relação às opiniões de metodologia e de técnica de sala de aula referente a alguns dos outros professores-residentes, havendo, assim, uma resistência dela em aceitar novas ideias, por já ter um longo período de experiência na profissão.

Apoiado nos relatos de todas as residentes da modalidade EJA, podemos observar que a preceptora teve dificuldades para aceitar as ideias das participantes por conta do público alvo, então, em alguns momentos houve divergências de pensamentos entre as mesmas. No entanto, as participantes Sol e Laura, também da EJA, retratam que elas tinham liberdade para conversar e tentar aplicar o seu planejamento para a aula, pois a preceptora sempre afirmava que elas eram as professoras, dando autonomia para a tentativa de execução da aula. Laura também afirma que respeitou a experiência da preceptora e de como aprendeu com ela.

Já a residente Julya da modalidade Ensino Médio Integrado ao Técnico explicou que sempre teve uma relação harmoniosa com seu preceptor, não tendo divergências já que ele dava a orientação sobre o conteúdo a ser seguido e a liberdade para criação de atividades como a residente achasse melhor para a sua turma.

Referente aos conselhos que a preceptora da modalidade EJA deu, a residente Sol explicou que passou a ter mais empatia pelos professores, pois vários deles relataram suas desmotivações e frustrações com relação ao tempo de atuação dentro da profissão. E especialmente na EJA, ela relatou que na fala dos professores, os estudantes não estavam tendo bons resultados em relação ao que era proposto por eles, o que fez com que ela refletisse durante a experiência da RP, observando assim, os pontos em que os professores se queixavam.

Acerca disso, foi perceptível que, ao longo da RP, as participantes adquiriram muitas experiências que favoreceram o seu processo formativo para se tornarem professoras de Letras-Inglês. Diante disso, podemos ver o que Viana Junior (2017) comenta sobre a importância da educação no processo de conseguir uma posição de mais autonomia na vida profissional, pois, tudo isso gera entre os indivíduos maiores interações, fazendo com que o professor tenha um papel fundamental dentro da escola. Veja nos comentários das residentes.

**Luísa:** [...] na residência a gente tem essa autonomia para preparar as aulas, para estar à frente de uma turma sozinha também. Então, isso faz total diferença. [...] você tem autonomia de preparar suas aulas. Embora a gente tenha uma coordenação com a professora regente, [...] a gente tem autonomia para fazer tudo, então isso dá total diferença, porque acaba que a gente experiencia essa vida em escola, em sala de aula, o que é, de fato ser um professor.

**Julya:** [...] ele tem sido motivador, [...] os residentes tornaram-se autônomos para

planejar os materiais a partir das suas ideias. [...] O que me ajudou no crescimento profissional foi nos momentos que ele nos ensinava o uso das ferramentas para ensino antes da aula, por exemplo, ele nos mostrou um site que monta o corpus linguístico de um texto em inglês.

Para Curado Silva (2020), ter autonomia na Residência Pedagógica é construir uma relação entre preceptor e residente na qual ambos possam dialogar com a escola, comunidade, projeto político pedagógico e, assim, determinar quais conteúdos serão ministrados e de que forma deverão ser apresentados, visando propiciar uma aprendizagem significativa para seus educandos.

Apoiado nisso, as participantes falaram sobre a importância da autonomia dada pelos preceptores nas escolas-campo, pois, isso fez com que elas tivessem liberdade para fazerem um bom trabalho, mesmo seguindo as orientações gerais dos mesmos. Para Fartes e Santos (2011), a autonomia docente é entendida e assegurada pela continuação dos saberes através de instrumentos de estudo, como tecnologias, metodologias e trocas entre os profissionais presentes no ambiente escolar, tendo assim, a oportunidade de expressar-se e de responder por suas ações. Dessa maneira, as residentes tiveram a chance de lidar com as turmas sozinhas, o que contribuiu diretamente para a construção da identidade profissional como docente em sala de aula.

Apesar disso, a participante Luana encontrou dificuldades, inicialmente, com tanta autonomia. Ela sentiu que estar sozinha em sala de aula não foi tão fácil, porém no decorrer dos dias ela compreendeu a importância da autonomia e imersão dadas pela RP e como as orientações de sua preceptora foram fundamentais para seu crescimento no percurso da RP. Conforme relato abaixo:

**Luana:** Porque o EJA, tem escola que não tem material didático, então [...] a gente planeja o conteúdo, assim, com o nosso preceptor, e aí a gente vai desenvolvendo as atividades e aí a gente manda para ela e ela dá o aval, se está muito difícil. Então assim, essa questão também ajudou muito a preceptora, ela foi guiando a gente, né? Ela falava não, as atividades têm que ser niveladas, tem que ser bem facinho, pra depois ir aumentando o nível. [...]

Diante disso, a partir das falas de Luana da modalidade EJA com relação ao seu preparo de material e interação com a preceptora, podemos observar segundo a Proposta Curricular de Língua Estrangeira para a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2002) que o ensino para essa modalidade deve ser feito de forma interdisciplinar, levando em consideração a incorporação de outros conteúdos que sejam pertinentes às vivências dos alunos da EJA. Sendo assim, faz-se necessária a elaboração de materiais didáticos para o ensino de língua adicional tendo como base um letramento significativo para os estudantes

(Brasil, 2002 *apud* Fritsch; Vial; Sarmiento, 2022).

A partir disso, foi observado nas modalidades EJA e Ensino Médio Integrado ao Técnico que não havia material didático, por esse motivo, as residentes tiveram que produzir o seu próprio material, como a Luana explicou anteriormente. Por isso, percebe-se que, nesse processo, o papel do preceptor é essencial para que as residentes sejam conduzidas na criação de materiais que alcancem o público alvo de cada modalidade. A residente Rafaela relatou que embora tenha material didático no Ensino regular, ela decidiu preparar seu próprio material para as suas aulas, o que irá privilegiar o seu portfólio.

**Rafaela:** Então [...] a gente [...] vai sair da residência com uma bagagem muito grande, com uma experiência muito grande, né? [...] a gente vai sair com muito material pronto já, né? Com um portfólio muito maior. [...]

Luana fala sobre já conseguir produzir as atividades para as suas aulas e para o seu público sem a orientação da preceptora, e Sol falou sobre ter dificuldades de planejar aulas que se adequassem ao tempo estimado, mas que a preceptora deu uma orientação para que ela encaixasse melhor a explicação do conteúdo e a atividade, o que a ajudou nesse aspecto.

Além dos aprendizados relacionados à criação de material e tempo de sala de aula, foi questionado sobre o principal aspecto de transformação no processo das residentes e o crescimento pessoal em questões de autoestima e confiança na RP, veja a perspectiva de Luísa e Luana.

**Luísa:** [...] o que mais eu pude ver diferença em relação ao pessoal mesmo, foi questão de mais segurança, eu fui perdendo mais a minha timidez com isso também, porque se for ver a Luísa dos primeiros dias, [...] eu tremia muito. Então eu pude ver maior confiança em mim mesma durante esse período. [...] Eu fui adquirindo mais confiança durante esse tempo, então acho que [...] acaba sendo [...] tanto pessoal quanto profissional, [...] acho que esse foi o maior ponto de transformação [...]

**Luana:** [...] eu acho que a residência, ela ajuda muito na questão da autoestima e na sua confiança, porque diversas vezes eu fico assim, “nossa, será que eu consigo assumir uma turma?” Só que eu já estou fazendo isso, então, querendo ou não, isso ajudou muito na minha confiança como profissional e a me ver mesmo como uma professora, como é o profissional de línguas. [...]

Ao longo da RP, as residentes tiveram que enfrentar diversos desafios pessoais, como questões de insegurança e timidez, mas que, com o tempo, elas puderam observar uma evolução da sua percepção sobre si e compreender melhor o seu papel como professor em sala de aula. Com isso, a sua autoconfiança para lidar com as adversidades foi aperfeiçoada com o tempo, levando em consideração as interações com os seus preceptores que estavam dispostos a ajudá-las na construção de suas identidades docentes.

#### 5.4 A relação entre residentes e a comunidade escolar

Por fim, nos concentramos na observação da relação entre as residentes com a comunidade escolar e as suas contribuições para a identidade docente do residente de Letras-Inglês. Dado isso, foi possível observar nas falas das integrantes, como o público alvo foi bem diverso de acordo com as modalidades de ensino, principalmente nos estudantes da EJA.

**Luísa:** [...] vai influenciar como a gente vai atuar com eles, se é um público de regular e se é um público de EJA e em que local, ele está localizado, então assim, acho que isso influencia bastante.

**Sol:** [...] E com o tempo fui percebendo que [...] eles têm uma noção de respeito pelo professor diferente dos alunos do regular, por exemplo, como os alunos do regular são adolescentes, são mais afrontosos, mais desafiadores e o pessoal da EJA não é assim.

Com base nos trechos apresentados, a residente Sol, em sua fala, comentou que no início teve dificuldade de disciplinar os estudantes da EJA, visto que eles são adultos e que esse não era o perfil que ela estava habituada. Mas que, ao longo do tempo, percebeu que os estudantes eram muito respeitosos com ela, o que muitas vezes é diferente quando se trata dos estudantes da modalidade regular, pois, de acordo com ela, eles tendem a ser mais afrontosos com os professores.

Para Luísa, o público influencia diretamente na atuação do professor, pois todo o ambiente em que este está inserido fará com que a sua prática seja modificada ou transformada. Diante disso, foi possível observar um aspecto pontual referente à heterogeneidade do público da EJA. Esse público tem uma diversidade muito grande entre os estudantes, já que se tratam de pessoas que abandonaram a escola e acabaram voltando a estudar anos depois. Por isso, querendo ou não, a diferença de idade é um grande desafio, pois tudo que é produzido deve alcançar a todos dentro da turma.

As condições específicas que englobam os estudantes dessa modalidade de ensino, influenciam na prática do professor, como citado pelas residentes. Diante disso, Luana explica que muitas pessoas trazem histórias de vulnerabilidade e muitos trabalham durante o dia, e, por se tratar de uma modalidade noturna, podemos supor que esses estudantes chegam cansados na escola, o que nos faz refletir sobre outros dois pontos importantes, que são os fatores sociais e a flexibilização dentro das modalidades a partir das falas das participantes.

**Luana:** [...] a gente tem que ser muito compreensível com a situação de cada aluno, [...] tem que ser muito cuidadoso com os nossos alunos também nessa questão dos fatores sociais deles, que eles trazem de fora da escola. [...]

**Sol:** [...] Então assim, a gente já tem que ser compreensivo. [...] É você entender que o aluno vai chegar mais tarde porque ele precisa se alimentar primeiro, é você ser flexível com presença, ser flexível com nota, ser incentivado a dar ponto extra, você aplicar atividades de uma forma diferente e a sua circulação dentro da sala de aula ser diferente para você ir ajudando os alunos que estão com dificuldade na leitura.[...]

Ainda sobre o contexto da EJA, as participantes trouxeram que precisam ser muito flexíveis por conta da situação geral dos estudantes, e, falam sobre como os fatores sociais externos refletem nas suas atuações em sala de aula para entregar um ensino de qualidade, visando ter uma melhor aprendizagem dos estudantes. Além disso, elas buscam motivá-los, incentivando-os a permanecerem estudando, mesmo diante de todas as dificuldades.

De acordo com Farias, Silva e Ireland (2021, p. 59) “[...] a flexibilidade característica dos cursos semipresenciais da EJA ganha em relevância, pois diminui as tensões”. Essas tensões estão relacionadas ao tempo da EJA, horário, desempenho ou interesse nas disciplinas, que de acordo com as residentes foram muito flexibilizadas.

Em suas falas, as participantes da modalidade EJA, Luana e Sol, ainda relataram que gostariam que as flexibilizações das atividades ocorressem de maneira mais sutil, dado que, as mesmas, produzem muitos materiais para os estudantes, que poderiam ser mais valorizados. No entanto, elas compreendem que há uma grande perda de matrículas dos estudantes da EJA, o que faz com que as participantes tenham uma postura de maior compreensão.

Diante disso, Nóvoa (1997) diz que as situações conflitantes enfrentadas pelos professores diariamente possuem características únicas, trazendo ao profissional habilidades de autodesenvolvimento reflexivo. Isso diz respeito, a quando o professor se depara com as mais variadas situações, nas quais, ele deve ter a capacidade de resolver os problemas, o que contribui para o seu crescimento pessoal.

Referente à relação professor-aluno, Aquino (1996) explica que é muito importante ajustar e organizar os posicionamentos pessoais, diante da metodologia, avaliação e conteúdos. Ele explica que se todos estiverem em harmonia, existe uma chance maior de aprendizado, por isso essa relação entre o professor e o aluno é tão necessária.

Apoiado nisso, as residentes relataram que o primeiro contato com os estudantes e a comunidade escolar foi de estranhamento até eles entenderem que elas seriam as professoras deles durante todo o ano e que não eram estagiárias que apenas observavam aulas. Para Julya,

sua relação com os estudantes foi muito boa, mas o fato deles não saberem libras e ela não se comunicar oralmente, acabou dificultando a comunicação entre os mesmos, por isso foi imprescindível ter a presença do intérprete. Ademais, eles ficaram muito curiosos com a chegada das residentes e eram muito participativos quando elas estavam em sala de aula.

Já a participante Luana, da modalidade EJA, disse que teve dificuldades de se conectar com os estudantes porque não costuma estabelecer vínculos com facilidade, mas que, com o tempo, a comunicação com os estudantes foi ficando melhor.

Sol relatou que, quando começou a atuar de fato, ela compreendeu melhor o seu papel como professora, fazendo com que ela estabelecesse uma relação de confiança com os estudantes.

**Sol:** [...] eles falam comigo, assim, no corredor [...] como se eu fosse uma amiga pessoal deles, então eu sempre tive um relacionamento muito bom com eles, ganhei presentinhos, então assim gosto, gosto bastante do contato da relação que eu criei com aquelas pessoas ali.

De acordo com o tempo, ela percebeu que estava estabelecendo uma relação de afetividade com os estudantes, descrita por Rufino (2014, p.3) como “facilitadora do processo ensino aprendizagem em que o aluno passa a ser alvo da empatia do professor”. Sendo assim, essa relação se tornou imprescindível para que os estudantes pudessem se sentir mais confortáveis com as residentes, conforme as metodologias mais dinâmicas, participativas e inovadoras apresentadas pelas mesmas.

Por fim, as residentes Laura e Luísa, disseram que sua relação com os estudantes sempre foi ótima, além disso, elas explicitaram que os funcionários da escola foram muito receptivos e que nunca houve uma diferenciação entre os residentes e os professores efetivos, visto que a escola estava sempre a disposição para ajudar no que fosse preciso.

Segundo Nóvoa (2002, p. 23), “o aprender contínuo é essencial, se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”. Consequentemente, as residentes tiveram grandes experiências em seu processo formativo durante a RP, lugar em que puderam criar uma relação de confiança com os seus alunos, aprendendo a serem mais compreensivas com todos, o que melhorou o ensino-aprendizagem dos estudantes e sempre desfrutando do apoio da escola para que elas tivessem crescimento profissional na construção de suas identidades docentes.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção da identidade docente no período da Residência Pedagógica é algo que foi notadamente visto no processo de formação inicial das residentes, mas que estará sempre em contínua mudança, pois o professor está em constante transformação ao longo da sua carreira na profissão.

Durante a pesquisa, foi proposto compreender como a identidade docente poderia ser construída a partir da Residência Pedagógica. No tocante à identidade pode-se perceber que, antes de entrar na RP, muitas das residentes não tinham experiências significativas ou se sentiam inseguranças com a profissão. No entanto, suas expectativas foram superadas ao longo do tempo em que estiveram em sala de aula durante a RP, fazendo com que elas criassem uma autopercepção sobre si como professoras a partir das experiências vivenciadas no programa.

O processo de imersão realizado pela RP trouxe para as pesquisadas uma maior exposição ao ambiente escolar, o que aumentou de maneira transcendente sua autoconfiança e autoestima no processo de adquirir conhecimento sobre a sua prática pedagógica dentro das diferentes modalidades de ensino.

Quanto à investigação sobre a troca de experiências entre as residentes, ocorreu um produtivo compartilhamento de conhecimentos, de planejamentos e de materiais didáticos. Além disso, foi possível visualizar que a comunicação entre as mesmas contribuiu sobremaneira para uma relação de parceria e companheirismo para a maioria das residentes.

No que diz respeito a influência da interação com o preceptor na formação da identidade docente do estudante de Letras-Inglês, ficou evidente nos relatos das participantes que a autonomia dada pelos preceptores foi algo crucial para que elas se desenvolvessem enquanto professoras. Para elas, foi dada a liberdade para reger uma turma de acordo com a sua modalidade, mediante a orientação do preceptor com relação a conteúdos, materiais e atividades que eram planejados em reuniões coletivas semanais. Diante disso, a relação entre preceptor e residente foi se aperfeiçoando com o tempo a partir dessas interações.

Com relação ao material didático, pode-se entender que as residentes, ao fim da experiência, terão um portfólio autoral contendo planejamentos e atividades diversificadas, o que, dentro do processo da RP, foi importante para que elas adquirissem mais confiança e capacitação no desenvolvimento e construção da identidade docente.

Por fim, ao observar como a relação dos estudantes com a comunidade escolar constituiu a identidade docente do estudante de Letras-Inglês, notou-se que elas

desenvolveram a capacidade de identificar o perfil das turmas em que estavam inseridas, o que ajudou no desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos estudantes. Ademais, a percepção do perfil estudantil do aluno influencia diretamente na atuação do professor em sala de aula, já que esse deve buscar pelos melhores métodos e técnicas de ensino para o perfil de estudantes com vistas a obter um bom desempenho.

Com relação às limitações desta pesquisa, houve dificuldades para que tivéssemos dois residentes de cada modalidade de ensino, por isso, foi decidido fazer o grupo focal com as voluntárias que estavam disponíveis. Sobre as contribuições, foi possível aprender mais com a experiência da residência pedagógica, tanto observando as residentes dessa pesquisa, como dentro da nossa própria vivência.

Em resumo, é ressaltada a importância dos estudos no que tange à Residência Pedagógica e à sua contribuição na construção da identidade docente do residente de Letras-Inglês. Além disso, é proposto que sejam feitas novas pesquisas na área de formação docente, a fim de aprofundar os conhecimentos e ajudar mais licenciandos durante o processo de formação inicial do professor de línguas.

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, J. G. **Relação Professor-Aluno: do pedagógico ao institucional**. São Paulo: Summus, 1996.

ARNONI, M. E. B. **Ensino e mediação dialética**. São José do Rio Preto: UNESP-IBILCE, 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do ensino fundamental (5a a 8a série) - Língua Estrangeira. Brasília: Ministério da Educação, v. 3, 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol2\\_lin\\_guaestrageira.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol2_lin_guaestrageira.pdf). Acesso em 22 de nov. de 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília, 2019. <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 22 de nov. de 2023.

CIAMPA, A. C. (1987). **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Editora Brasiliense.

CÓ, B. A.; NOGUEIRA, R. R. Relato de Experiência dos Integrantes do Programa de Residência Pedagógica na EEEP José Ivanilton Nocrato–Guaiúba-CE. **Anais VII ENALIC. Campina Grande: Realize Editora, 2018**. Disponível em: <<http://editorarealize.com.br/revistas/enalic/trabalhos/443-36612-30112018-075245.pdf>>. Acesso em: 20 de abril de 2022.

CURADO SILVA, K. A. P. C. Residência pedagógica: uma discussão epistemológica. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. [S. l.], v. 12, n. 25, p. 109–122, 2020. DOI: 10.31639/rbpf.v13i25.437. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/437>. Acesso em: 22 nov. 2023.

DIAS, C. A. GRUPO FOCAL: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Informação & Sociedade: Estudos**, [S. l.], v. 10, n. 2, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/330>. Acesso em: 17 jul. 2023.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Lentes teóricas para o estudo da construção da identidade docente. **Educação em Perspectiva**, v. 7, n. 1, p. 15, 2016.

FARIA, E. D.; SOUZA, V. L. T. D. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 15, n. 1, p. 35–42, 2011.

FARIAS, H. V.; SILVA, E. J. L. da; IRELAND, T. D. Os tempos de vida e os tempos da escola: tensões aliviadas pela flexibilidade dos cursos semipresenciais da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Educação e Emancipação**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. p.39–64, 2021.

DOI:10.18764/2358-4319.v14n1p39-64. Disponível em:  
<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/16502>.  
Acesso em: 21 nov. 2023.

FARTES, V. ; SANTOS, A. P. Q. O.. Saberes, identidades, autonomia na cultura docente da educação profissional e tecnológica. *Cad. Pesqui.*, São Paulo , v. 41, n. 143, p. 376-401, ago. 2011 Disponível em  
<[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742011000200004&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000200004&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 25 nov. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: paz e terra, v. 2006, 1996

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. cap. 8, p. 81-101.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GÓMEZ, A. P. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo**. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. 3 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Ltda. p. 93-114, 1997.

JEDLICKI, L.R.; YANCOVIC, M.P. **Desprofissionalização docente**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. Campinas: Autores Associados, 2007.

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. Disponível em:<[www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf)>. Acesso em: 17 jul. 2023.

NÓVOA, A. Formação de professores. In: Nóvoa. A. (org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Ltda. 3ª edição, 1997.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Portugal: EDUCA. 2009.

NÓVOA, A. Refletindo sobre educação continuada. **Revista Nova Escola**. Agosto/2002.

PAPI, S. DE O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, v. 26, n. 3, p. 39–56, 2010.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1997.

RUFINO, E. A. **A importância da Afetividade no processo de ensino/aprendizagem**.

Projeto de Ensino (Graduação em Pedagogia). Universidade Norte do Paraná. Ipatinga, p. 3, 2014. Disponível em: <[https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/a\\_importancia\\_da\\_afetividade\\_no\\_processo\\_ensino\\_aprendizagem.pdf](https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/a_importancia_da_afetividade_no_processo_ensino_aprendizagem.pdf)>.

SCHON, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 3 ed. Porto: Porto, 1983-1987. p. 77-91.

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

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VENTORINI, B.; GARCIA, A. Relacionamento interpessoal: da obra de Robert Hinde à gestão de pessoas. **Rev. Psicol., Organ. Trab.**, Florianópolis, v. 4, n. 2, p. 117-143, dez. 2004. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-66572004000200006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572004000200006&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 17 nov. 2023.

VIANA JUNIOR, J. da C. **A Educação para Autonomia em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação. 2017. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/1884/55854>>. Acesso em: 18 nov. 2023.

YINGER, R. Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional. **En Actas del I Congreso Internacional sobre "Pensamientos de los Profesores y Toma de Decisiones"**. La Rábida: Huelva, pp. 113-193, 1986.

## 8. ANEXOS

### **Roteiro de entrevista para grupo focal (1h - podendo se estender até 1h30)**

#### **Informações sobre os conceitos:**

##### **1- Identidade docente**

Nesta pesquisa, a identidade docente trata-se de se ver como docente, levando em consideração, um conjunto de experiências práticas vividas pelo docente ao longo da sua formação inicial e continuada, visando ter as características profissionais que integram a profissão.

##### **2- Interação**

Nesta pesquisa a interação é entendida como a troca de experiências e informações sociais e teóricas entre indivíduos de uma sociedade.

#### **[Abertura]**

**[Apresentação da equipe entrevistadora]**

**[Falar sobre o termo que foi entregue]**

**[Apresentar o tema da pesquisa e justificativa]**

#### **Objetivo geral da pesquisa**

**Compreender qual a contribuição da Residência Pedagógica na construção da identidade docente para estudante/residente de Letras - Inglês.**

1. Antes de ingressar no programa de residência pedagógica, você já tinha alguma experiência em sala de aula ou com o ambiente escolar?
2. Como foi essa primeira experiência e você acredita que isso lhe proporcionou uma base sólida para atuar como residente no programa? Você poderia compartilhar algumas das principais diferenças que notou entre sua experiência na residência pedagógica e no estágio supervisionado?
3. Na sua opinião, o programa de residência pedagógica oferece uma oportunidade significativa para integrar a teoria à prática durante seu desenvolvimento como futuro docente?
4. Quais características e habilidades você considera essenciais para um professor de línguas?
5. Você acha que a carga horária de 400 horas da residência pedagógica é suficiente para fornecer as bases necessárias para atuar eficazmente em sala de aula?
6. Poderia compartilhar uma experiência significativa durante a residência pedagógica que tenha feito você perceber seu próprio desenvolvimento como professor?

#### **Objetivos específicos da pesquisa**

**1º Investigar como a troca de experiências entre os residentes constitui a identidade docente do estudante de Letras-Inglês**

1. Na sua opinião, de que maneira a interação com outros residentes e a troca de experiências na residência pedagógica contribuem para o seu desenvolvimento enquanto professor em formação inicial?
2. E como vocês avaliam a troca de experiências entre os residentes nas aulas e no

planejamento de atividades? Na sua opinião essa troca te proporcionou conhecimento prático durante a residência pedagógica?

3. Durante o período de trocas da residência pedagógica, você sentiu que passou por alguma transformação pessoal ou profissional? Se sim, poderia compartilhar essa experiência conosco?
4. Como você se via como professor antes de ingressar no programa de residência e como se sente agora após todos esses meses de participação no programa? A sua experiência recente tem modificado a sua visão sobre a profissão de Professor de Línguas? O que mudou em sua percepção e como você avalia seu desenvolvimento neste processo?

### **2º Analisar a influência da interação com o preceptor na formação da identidade docente do estudante de Letras-Inglês;**

1. Gostaríamos de saber como foi seu primeiro encontro com seu preceptor. Você se sentiu intimidado ou enfrentou desafios iniciais ao estabelecer essa relação?
2. Como descreveriam a relação com seus preceptores ao longo da residência pedagógica? Quais foram os principais aspectos dessa relação que contribuíram para seu crescimento profissional?
3. Poderiam compartilhar uma experiência em que sentiram que a orientação do preceptor foi especialmente valiosa para enfrentar um desafio específico em sala de aula?
4. Como vocês percebem que a relação com o preceptor evoluiu desde o início da residência até o momento atual?
5. Você percebeu alguma transformação em seus ideais de prática docente desde o início da residência? Se sim, poderia nos dar alguns insights sobre essas mudanças?
6. Como vocês descreveriam o papel do preceptor até o momento, de que maneira ele contribuiu para o seu desenvolvimento?
7. Você enfrentou alguma dificuldade durante sua atuação em sala de aula? De que maneira seu preceptor contribuiu neste momento?

### **3º Observar como a relação dos estudantes com a comunidade escolar constitui a identidade docente do estudante de Letras-Inglês.**

1. De que maneira ou você acredita que os fatores sociais presentes na escola onde atua como residente influenciam na sua atuação como professor?
2. Na interação com os estudantes, quais foram os maiores desafios que vocês enfrentaram?
3. Você observou alguma mudança no comportamento dos estudantes desde que começou a atuar na escola como residente?
4. Como os estudantes reagiram à sua chegada à escola como residentes? Houve desafios ou momentos positivos que destacariam?
5. Como vocês estabeleceram relações com os diversos membros do ambiente escolar, como colegas professores, diretores e funcionários?
6. De que maneira vocês construíram relacionamentos com os estudantes e conquistaram sua confiança ao longo da residência?
7. As relações com os estudantes influenciaram seu desenvolvimento como professores em formação? Como?

**Os dados identificáveis dos participantes (página 43) foram suprimidos nesta versão digital, em conformidade com a Lei Geral de Proteção de Dados (Lei nº 13.709/2018).**