



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS DE
LICENCIATURA EM LETRAS
LICENCIATURA EM LÍNGUA INGLESA

LUANNA KAROLYNE BATISTA NASCIMENTO

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: CONFLITOS
E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

João Pessoa

2021

LUANNA KAROLYNE BATISTA NASCIMENTO

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: CONFLITOS
E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado no curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, como requisito para a obtenção de título de licenciada em Letras-Inglês.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Betânia Passos Medrado

João Pessoa/PB

2021

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

N244r Nascimento, Luanna Karolyne Batista.

Residência pedagógica em tempo de pandemia: conflitos e construção da identidade docente / Luanna Karolyne Batista Nascimento. - João Pessoa, 2021.
55 f.

Orientação: Betânia Passos Medrado.
TCC (Graduação) - UFPB/CCHLA.

1. Trabalho docente. 2. Formação inicial. 3. Residência Pedagógica. 4. Identidade docente. 5. Pandemia. 6. Ensino Remoto. I. Medrado, Betânia Passos. II. Título.

UFPB/CCHLA

CDU 37(043.2)

LUANNA KAROLYNE BATISTA NASCIMENTO

**RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE PANDEMIA:
CONFLITOS E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Universidade Federal da Paraíba como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Grau de Licenciada em Letras Inglês.

Aprovado em _____ de _____ de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Betânia Passos Medrado – UFPB
Orientadora

Profa. Dra. Carla Lynn Reichmann – UFPB
Examinadora

Prof. Dr. Walison Paulino de Araújo Costa – UFPB
Examinador

Prof. Dra. Angélica Araújo de Melo Maia
Suplente

Às mulheres da minha vida, especialmente à minha mãe (Lucimar), tias (Eva e Lindalva). Todo o meu amor e gratidão.

AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus, por ter permitido que eu chegasse até aqui.

À minha mãe, que nunca me deixou faltar estudo e sempre me apoiou nos momentos mais difíceis.

Ao meu amado Eli, que nunca descreditou do meu potencial e sempre me motivou a buscar ser uma pessoa melhor.

À toda minha família, que sempre esteve do meu lado.

Aos amigos que me acolheram nos momentos iniciais do curso e permaneceram comigo até hoje. Obrigada Emilly e Erik, por serem quem são; por serem tanto!

Aos amigos que surgiram no meio da caminhada acadêmica. Obrigada menino Ed, por ser mais que um amigo, um co-orientador, um revisor, um parceiro acadêmico.

Aos colegas residentes, em especial a minha amiga Kênnea, que dividiu comigo momentos de ansiedade, frustrações e alegrias.

À minha orientadora e professora, Betânia Passos Medrado, por ter aceitado o desafio de me ajudar com esta pesquisa, por ser fonte de inspiração e encorajamento durante toda minha trajetória acadêmica.

Aos professores Walison, Carla e Angélica, por terem aceitado fazer parte da banca desta pesquisa e por terem sido motivo de inspiração durante os momentos teóricos e práticos da docência.

Enfim, agradeço a vida pelas oportunidades concedidas até aqui.

De repente, não tínhamos mais o quadro branco repleto de informações, canetas e apagador; alunos dispostos em longas fileiras de cadeiras distribuídas pela sala; barulho de carteiras se arrastando no chão; olhares curiosos e interessados no conteúdo; aquela interação cara a cara; vozes ao fundo em conversas paralelas; trabalhos em grupos. Num piscar de olhos, aquela dinâmica e organização da sala de aula a qual estávamos acostumados mudou. Tudo mudou.

Trecho de relato de experiência – Luanna

RESUMO

O Programa de Residência Pedagógica (RP) é uma ação que integra a Política Nacional de Formação de Professores. Seu objetivo se concentra no aperfeiçoamento da formação inicial docente, a partir da imersão do/a residente no contexto de ensino. Inseridos nesse contexto, licenciandos/as podem compreender as esferas do trabalho docente de uma maneira mais efetiva. Na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), mais especificamente no Núcleo multidisciplinar de Letras Inglês-Espanhol do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM), o Programa está em sua segunda versão. Nesta edição, o referido Núcleo constituiu um coletivo de dez residentes, além de outros coletivos com a coordenadora, orientadores/as, preceptores/as e alunos/as. Nesse caminho, esta pesquisa objetiva investigar como duas residentes alocadas desse Núcleo percebem e registram os conflitos da atividade docente em 20 relatos reflexivos escritos durante o primeiro módulo desta segunda edição (out/2020-mar/2021). Cabe mencionar que todas as atividades desenvolvidas pelas residentes ocorreram no contexto remoto emergencial de ensino. Para tanto, realizamos análise qualitativo-interpretativista, com foco na identificação de conflitos evidenciados nos relatos. Para as análises, nos fundamentamos, primordialmente, em autores que discutem aspectos dos conflitos no trabalho docente (AMIGUES, 2004; FOGAÇA; CRISTOVÃO, 2008; MEDRADO, 2013, SILVA; CRUZ, 2018, dentre outros); a construção identitária docente (HALL, 2006; GONÇALVES, 2016); a Residência Pedagógica (MEDRADO; COSTA, 2020); além do Ensino Emergencial Remoto (SOUZA; FERREIRA, 2020; HODGES; TRUST; MOORE; BOND; LOCKEE, 2020; ARRUDA, 2020; SAVIANI; GALVÃO, 2021). Nossa análise evidenciou como os conflitos são compreendidos pelas residentes e como eles permitem reflexões acerca da atividade educacional. Desse modo, os resultados evidenciam o caráter complexo, imprevisível e conflituoso do agir docente. Por fim, concluímos que a Residência Pedagógica oportuniza espaços significativos para imersão e compreensão das dimensões da atividade do/a professor/a.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho docente; formação inicial; Residência Pedagógica; identidade docente; Pandemia; Ensino Remoto.

ABSTRACT

The Pedagogical Residence Program (PRP) is a set of actions that is part of the National Policies of Teacher Education. It aims at enhancing teacher education by immersing the resident in the educational context. When inserted in this environment, undergraduate students can understand the features of the teacher's work more effectively. At the Federal University of Paraíba, more specifically at the English/Spanish Language Group from the Department of Modern Languages, the Program is in its second version. In this edition, the previously mentioned Group has constituted a collective with ten residents, besides other collectives with the coordinator, advisers, preceptors, and students. In this regard, this research aims to investigate how two residents located in the Group perceive and register the teaching conflicts in 20 reflective journals written during the first module of this second edition (Oct/2020 - Mar/2021). It is relevant to mention that all the activities developed by the residents occurred in the remote teaching context. As such, we analyzed the journals from a qualitative-interpretative perspective, focusing on the conflicts pointed out by the residents. For the analysis, we rely on, primarily, authors who discuss aspects concerning the conflicts in teacher's work (AMIGUES, 2004; FOGAÇA; CRISTOVÃO, 2008; MEDRADO, 2013, SILVA; CRUZ, 2018, among others); teaching identity construction (HALL, 2006; GONÇALVES, 2016); Pedagogical Residence Program (MEDRADO; COSTA, 2020); besides the Emergency Remote Teaching (SOUZA; FERREIRA, 2020; HODGES; TRUST; MOORE; BOND; LOCKEE, 2020; ARRUDA, 2020; SAVIANI; GALVÃO, 2021). Our analysis showed how residents understand the conflicts and how the conflicts allow reflections on the educational activity. Therefore, the results demonstrate the complex, unpredictable and conflictual aspect of the teacher's actions. Finally, we conclude that the Pedagogical Residence Program makes significant room for residents to be immersed and to understand the teacher's activity dimensions.

KEYWORDS: Teacher work; teacher education; Pedagogical Residence; teacher identity; Pandemic; Remote teaching

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DLEM – Departamento de Letras Estrangeiras Modernas

ECIT – Escola Cidadã Integral Técnica

ERT – Ensino Remoto Emergencial

IES – Instituições de Ensino Superior

RP – Residência Pedagógica

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Reunião entre residentes e orientadores/coordenadores no Zoom	30
Figura 02 – Esquema sobre as prescrições da RP	36
Quadro 01 – Organização do primeiro módulo	30
Quadro 02 – Síntese do percurso metodológico	34
Quadro 03 – Sistematização dos códigos utilizados para análise	34

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. FORMAÇÃO INICIAL E CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA	16
2.1 Um olhar sobre a Residência Pedagógica	16
2.2.(Re)configuração para o ensino remoto: o caso da RP	21
2.3 Conflitos na/da atividade docente: gatilhos para o desenvolvimento profissional e a construção identitária	24
3. CONHECENDO OS PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	28
3.1. Natureza da pesquisa	28
3.2 Contexto da Residência Pedagógica	29
3.3 Participantes da pesquisa	31
3.4 Instrumento de pesquisa para geração dos dados: Os relatos reflexivos	32
3.5 Procedimentos e categorias de análise	33
4. ANALISANDO A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, CONFLITOS E IDENTIDADE DOCENTE EM UM CONTEXTO DE PANDEMIA	35
4.1 Conflitos e prescrições	36
4. 2 Conflitos e coletivos	40
4.3 Conflitos e ferramentas	43
4.4 Conflitos e regras de ofício	45
CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS	50
APÊNDICE A – Termo de consentimento	52
ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP	53

1. INTRODUÇÃO

O Programa de Residência Pedagógica (RP) é uma das ações do Governo Federal que integram a Política Nacional de Formação de Professores, com o intuito de aprimorar a formação inicial docente. A RP objetiva, assim, imergir o/a licenciando/a no ambiente escolar para que ele/a vivencie experiências de prática a partir da segunda metade do curso de licenciatura.

Além do contato com o futuro ambiente de trabalho, o referido Programa possibilita maior articulação da prática de sala de aula com diversos campos teóricos de ensino, estabelecendo assim um diálogo mais efetivo entre escolas públicas de Educação Básica e Instituições de Ensino Superior (IES). Ademais, a RP prevê o alinhamento de currículos e propostas pedagógicas às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o fortalecimento do papel das redes de ensino na formação inicial docente (BRASIL, 2020).

Sendo assim, são oportunizados múltiplos espaços para participação ativa dos licenciandos e das licenciandas, desde a ambientação, com foco na vivência e conhecimento da rotina, funcionamento e cultura organizacional da escola; até o acompanhamento dos planejamentos pedagógicos; observação semiestruturada das aulas ministradas pelo/a preceptor/a; e as regências, que incluem a elaboração e aplicação de planos de aula para atividades e oficinas realizadas na escola.

Nesse momento, os/as alunos/as residentes vivenciam na prática tudo aquilo que envolve as dimensões do trabalho do/a professor/a. Consequentemente, eles/as podem se reconhecer e identificar (ou não) com o ser docente, à medida que se deparam com todos os desafios, conflitos e prazeres da profissão de maneira mais efetiva.

Nesse caminho, pretendemos, nesta pesquisa, levantar dados que apontem quais foram os conflitos vivenciados na RP e suas devidas contribuições para a construção identitária docente de duas das residentes participantes do Programa.

No intuito de melhor visualizar como chegamos ao *corpus* desta pesquisa, que são relatos reflexivos, é relevante mencionar que a RP é instituída pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, a qual realiza seleções públicas das IES, escolas de Educação Básica e preceptores/as para participarem dessas ações formativas. Ciente disso, o referido Programa foi implantado na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) em 2018, quando se firmou sua primeira edição. Outrossim, a RP é organizada em subprojetos/núcleos que atuam em diferentes cursos de licenciatura nas instituições formadoras participantes.

Nesse contexto, o enfoque desta pesquisa será direcionado ao Núcleo multidisciplinar de Letras Inglês Espanhol do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM) da referida Universidade. Durante essa 2ª edição, em 2020, foram formados vários coletivos, dentre eles, os de residentes-preceptor/a–residentes-alunos/as, residentes-orientadores/as-coordenadora, os quais atuaram em uma Escola Cidadã Integral Técnica (ECIT) na cidade de Bayeux. Além disso, o Programa foi estruturado em três módulos de 138 horas cada, totalizando 414 horas de atividades, entre os meses de outubro e março de 2021.

É relevante destacar que, nessa segunda edição, o Programa sofreu alterações em razão da pandemia do COVID-19. Devido a esse novo cenário, não só a RP, mas também as demais esferas educacionais, sociais e até econômicas tiveram de passar por mudanças e (re)configurações. Muitas foram as novas exigências e recomendações, por parte de organizações mundiais, autoridades estaduais e municipais e infectologistas, para conter o avanço do novo vírus, por exemplo, o isolamento social e medidas restritivas no funcionamento de inúmeras instituições, incluindo as de ensino.

Como resultado, houve suspensão das aulas presenciais nas escolas e boa parte do ensino passou a ser desenvolvido de forma remota. No âmbito da RP, as atividades dos residentes também tiveram que ser adaptadas para o contexto remoto, desde o processo de ambientação até o de regência. No que diz respeito a essa questão, Hodges *et al.* (2020, p. 6) afirmam que “[...] o Ensino Remoto de Emergência (ERT) é uma mudança temporária para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise”.

Tendo em vista os objetivos do Programa e suas devidas reconfigurações aqui apresentadas, escolhemos analisar relatos reflexivos elaborados por duas residentes do curso de Letras-Inglês que atuaram juntas durante o desenvolvimento do Programa no Núcleo Inglês/Espanhol. Nosso objetivo é compreender de que maneira os conflitos apareceram nas suas atividades docentes, para, em seguida, delinear as devidas contribuições oportunizadas pela RP para a construção da identidade docente dessas residentes, a partir dessa vivência.

Isso porque, entendemos que os conflitos da atividade docente são vivenciados diariamente no ambiente escolar e também fora dele. Logo, a Residência Pedagógica, enquanto ação formativa propicia espaços significativos de contato direto com essas situações reais de ensino. Do mesmo modo, a partir dessa imersão, os/as professores/as em formação inicial vivem experiências únicas e desafiadoras que impactam diretamente na sua identificação com a atividade profissional docente. Nesse sentido, a ideia de desenvolver esta pesquisa surge a partir das inquietações geradas durante a participação da pesquisadora na RP, junto ao núcleo supracitado.

Nessa linha, concordamos que os textos se configuram como fator importante para análise do *ser docente*, pois assim como Medrado (2013, p.4) asserta, “As representações do agir nos textos servem como um acesso ao próprio agir humano e assim os textos se constituem como a porta de entrada ao mundo do trabalho do outro”

Dessa forma, os espaços oferecidos pela RP se configuram como oportunidades de crescimento e construção de identidade docente, principalmente em um período atípico, no qual muitos profissionais de educação vivenciaram algo novo e desafiador. Ciente disso, destacamos que os estudos de conflitos na RP nesse contexto ainda são muito recentes e esta pesquisa permite que possamos mostrar as vozes dos envolvidos nesse Programa, para que haja melhor e mais ampla compreensão sobre as relações estabelecidas entre os coletivos constituídos, os conflitos e a formação identitária docente. Além disso, entendemos que esta pesquisa poderá fomentar mais reflexões e discussões para as futuras edições.

Partindo desse pressuposto, visamos responder à seguinte questão:

- De que maneira os conflitos contribuem para a construção identitária e o desenvolvimento profissional docente de duas residentes participantes do Núcleo multidisciplinar Inglês/Espanhol em um contexto de pandemia?

Para responder a essa questão, temos como objetivo geral *investigar como duas professoras em formação inicial do núcleo multidisciplinar Inglês/Espanhol compreendem os conflitos da atividade docente a partir de seus relatos*. Dessa forma, delineamos como objetivos específicos: a) *Identificar quais conflitos são evidenciados nos relatos produzidos por duas professoras da formação inicial em um contexto pandêmico*; e b) *Analisar como essas diferentes experiências apontam para a construção das identidades docentes dessas residentes*.

O interesse neste estudo, por sua vez, se dá em decorrência da participação direta da pesquisadora nos espaços oferecidos pelo Programa, enquanto residente, o que favorece o acesso aos textos e relatos, entendidos como terreno fértil para discussões teóricas pertinentes. Além disso, acreditamos que a análise do trabalho das residentes possibilita não apenas a identificação dos conflitos que permeiam essa prática, mas também provoca reflexões e entendimentos sobre o processo de construção identitária docente.

Considerando todo esse contexto e objetivando responder a questão aqui apresentada, nosso trabalho está estruturado da seguinte forma: neste capítulo, explicitamos o nosso objeto de estudo e o motivo de sua escolha; no segundo capítulo, destinado ao referencial teórico, nos apoiamos em autores que discutem aspectos relacionados aos conflitos no trabalho docente (AMIGUES, 2004; FOGAÇA; CRISTOVÃO, 2008; MEDRADO, 2013, SILVA; CRUZ, 2018, dentre outros); à construção identitária do/a professor/a (HALL, 2006; GONÇALVES, 2016);

à Residência Pedagógica (MEDRADO; COSTA, 2020); além do Ensino Emergencial Remoto (SOUZA; FERREIRA, 2020; HODGES; TRUST; MOORE; BOND; LOCKEE, 2020; ARRUDA, 2020; SAVIANI; GALVÃO, 2021); no terceiro capítulo, apresentamos o percurso metodológico, os instrumentos, o contexto de pesquisa, o perfil das participantes, assim como os procedimentos e as categorias de análise; em seguida, identificamos os conflitos e possível contribuição destes para a formação identitária docente das duas residentes; por último, apresentamos nossas considerações finais e referências.

2. FORMAÇÃO INICIAL E CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA

Neste capítulo, apresentamos, em um primeiro momento, reflexões acerca do Programa de Residência Pedagógica; em um segundo momento, as (re)configurações da RP nas atividades desenvolvidas no Núcleo Letras Inglês/Espanhol do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) durante a pandemia; e, no terceiro, discutimos acerca de conflitos que permeiam a atividade docente, também evidenciados durante o período de ensino remoto.

2.1 Um olhar sobre a Residência Pedagógica

Políticas públicas voltadas à Educação e estudos acerca da formação inicial de professores não são recentes. Muitas mudanças ocorreram desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/1961) até o atual contexto político-pedagógico (MEDRADO; COSTA, 2020). Consequentemente, nos últimos anos, percebemos que as políticas e os currículos vêm se desenvolvendo e se renovando, à medida que se (re)adaptam aos diferentes contextos de ensino – Educação Básica, cursos livres, escolas bilíngues, EJA – e suas especificidades educacionais.

Na tentativa de ilustrar tais mudanças, podemos mencionar a antiga forma de oferta e organização das licenciaturas, as quais, de acordo com Saviani (2009), seguiam o modelo conhecido como “esquema 3+1”, ou seja, três anos da graduação reservados para o estudo das disciplinas e conteúdos específicos dos cursos e apenas o último ano destinado para a formação didática do/a professor/a. Atualmente, percebemos que as licenciaturas não têm mais esse formato que separa conteúdo e didática; ou melhor, a teoria da prática.

Em outras palavras, e devido a essas “[...] novas demandas e o redimensionamento de práticas e espaços formativos” (MEDRADO; COSTA, 2020, p. 141), observamos que houve uma expansão significativa de propostas e ações, como veremos adiante, em especial nos cursos de licenciatura, que visam o contato direto dos/as graduandos/as com a atividade docente, durante a fase de formação inicial, na medida em que também teorizam a respeito dessa prática.

Dentre as propostas e ações, há programas e projetos que se inserem nesse contexto, no qual destacamos o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)¹, o

¹ <http://portal.mec.gov.br/pibid>

Programa de Licenciatura - PROLICEN² e até mesmo o Programa de Monitoria³, que embora não sejam objetos de nosso estudo, contribuem, em suas especificidades próprias, para consolidar essas políticas educacionais direcionadas à formação inicial de professores/as.

Sabemos também da relevância formativa dos Estágios Supervisionados Curriculares para a licenciatura. Eles contribuem, sobremaneira, para a inserção de licenciandos/as em contextos reais de atuação. Contudo, e como pudemos observar, outros espaços têm se constituído como importantes para a construção identitária de professores/as em formação.

Nessa mesma direção, a Residência Pedagógica (RP) – lançada nacionalmente pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁴ em 2018 – surge então como um Programa inovador que estimula, dentre outros aspectos, o aperfeiçoamento da formação inicial docente a partir da imersão do/a licenciando/a nas escolas, permitindo assim que ele/a desenvolva habilidades diretamente ligadas ao seu futuro local de atuação, ou seja, o ambiente escolar. Ainda, há a concessão de bolsas que incentivam, sobremaneira, a participação o vínculo do/a estudante com o referido Programa.

Lira, Medrado e Costa, (2020, p. 238), ao analisar o contexto da RP, destacam que o Programa

[...] permite que o residente esteja imerso mais profundamente nessa cultura escolar, em que se (re)constrói como docente. As atividades estabelecidas concedem ao licenciando uma experiência mais ampla dos mais diversos aspectos no campo de sua futura prática.

Por outro lado, e embora não seja nosso objetivo traçar o percurso histórico da Residência Pedagógica como um todo, cabe mencionar que, apesar dessa atual configuração, a ideia de *Residência* no campo educacional brasileiro surgiu ainda nos primeiros anos da década de 2000 (SILVA; CRUZ, 2018). Desde então, as propostas passaram por algumas modificações em suas nomenclaturas e objetivos, como por exemplo, os projetos intitulados: *Residência Educacional* (2007); *Residência Pedagógica*⁵ (2012) e *Residência docente* (2014)⁶, dentre outras ações desenvolvidas de forma isolada em demais Instituições de Ensino.

² <http://www.prg.ufpb.br/prg/programas/prolicen>

³ <http://www.prg.ufpb.br/prg/programas/monitoria>

⁴ <http://uab.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>

⁵ Embora o nome seja o mesmo, a configuração diferia da atual estrutura da RP

⁶ Ainda que tenham sido desenvolvidos para o contexto da formação inicial de professores, esses projetos de lei não foram implantados, por motivos que não achamos relevante mencionar, tendo em vista nossos objetivos. Para mais informações sobre esses projetos, ver Silva e Cruz (2018)

De acordo com Silva e Cruz (2018), o termo era inicialmente inspirado na *residência médica*, estando relacionado a um ideal de educação continuada ou ulterior à formação, por vezes até mesmo requisito obrigatório, a depender da versão. Ao decorrer do tempo, o antigo formato da Residência também passou a ser entendida, limitadamente, como sinônimo de atualização profissional, no sentido de obter maiores vantagens em processos seletivos, concursos e prova de títulos.

Sobre esse aspecto, Silva e Cruz (2018, p. 232) argumentam que no que concerne à competência dessas propostas iniciais, não foi notório “[...] o foco nas especificidades da formação docente”. Além disso, o enfoque das ações e dos objetivos elencados nessas primeiras versões da residência não estava devidamente direcionado à amplitude do trabalho do/a professor/a, considerando que havia, principalmente, uma fragmentação entre teoria e prática.

Em contrapartida, os objetivos apresentados na presente versão do Programa (Edital Nº 01/2020)⁷ na UFPB priorizam a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura. Nessa perspectiva, a RP visa induzir o aperfeiçoamento da formação da atividade docente e ampliar o diálogo entre as IES e as escolas públicas de Educação Básica, à medida que o/a graduando/a atua de forma ativa entre essas duas instituições formadoras.

Ademais, as atividades desenvolvidas no âmbito da RP são norteadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a fim de promover adequação do currículo escolar às propostas pedagógicas do documento (BRASIL, 2020). Sendo assim, busca-se incentivar o desenvolvimento de habilidades e competências que também incitem a melhoria da qualidade educacional nas escolas públicas de Educação Básica.

No que diz respeito à organização das ações no edital supracitado, no Núcleo Letras Espanhol/Inglês do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), foi formado um coletivo de 10 residentes, sendo 05 de espanhol e 05 de Inglês, 01 coordenadora, 04 professores/as orientadores/as e 02 preceptores/as, sendo esses últimos atuantes na Escola Cidadã Integral Técnica (ECIT) localizado na cidade de Bayeux. Na mesma instituição, o coletivo de residentes desenvolvia práticas de ensino, voltadas para a atuação e vivência de situações reais de trabalho.

Com efeito, Silva e Cruz (2018) defendem que, ao assumir um contexto de formação para o trabalho, a RP se configura como espaço importante para a identificação das dimensões da atividade docente, até mesmo porque os/as residentes estariam tendo a oportunidade de exercê-la na prática. Segundo as autoras,

⁷ O Programa na UFPB contou, até o presente momento, com duas versões (06/2018 e 01/2020). Sendo esta última o contexto de nossa pesquisa.

[...] é com a prática que os acadêmicos de licenciatura poderão ter a oportunidade de conhecer a sua área de atuação futura, e somente colocando-se em contato com o fenômeno e vivenciando-a, é que se poderá conhecê-la (p. 287).

No entanto, concordamos com Silva e Cruz (2018) quando apontam que, para que haja resultados positivos, espera-se que ocorra uma relação de associação entre estes dois aspectos, a dizer, teoria e prática, principalmente se pensarmos no contexto da Residência Pedagógica. Nessa mesma perspectiva, Medrado e Costa (2020) defendem que não deve haver um enfoque maior na prática em detrimento da teoria, ou vice-versa, a fim de que não se verifique uma racionalidade técnica ou uma visão apoiada exclusivamente na observação e/ou experiência.

Dessa forma, também partilhamos do mesmo entendimento apresentado por Medrado (2013), quando a autora afirma o quão importante é o período da formação inicial para que licenciandos/as compreendam e reflitam sobre a natureza e a complexidade da atividade educacional, a partir do contato direto com a profissão docente, visto que as relações estabelecidas no contexto de ensino envolvem diversos embates nas relações interpessoais e, conseqüentemente, na construção e desenvolvimento da identidade docente.

Não podemos dissociar o desenvolvimento da identidade docente da complexidade e natureza do trabalho de ensino. Nesse sentido, Amigues (2004), em seus estudos, analisa essa questão da complexidade e natureza da profissão docente. Segundo o autor, o trabalho do/a professor/a é uma atividade instrumentada e orientada, mediada por objetos que constituem esse agir. O autor apresenta quatro objetos constitutivos da atividade que, de certo modo, sustentam a ideia da complexidade da atividade docente. Os objetos são: as **prescrições**, os **coletivos**, as **regras de ofício** e, por último, as **ferramentas**.

As **prescrições**, traduzidas pela (re)organização tanto do meio do trabalho do professor quanto do aluno (AMIGUES, 2004), determinam e orientam as ações dos professores. Elas constituem e desencadeiam o trabalho docente e são direcionadas não somente aos estudantes, mas também à própria instituição de ensino, aos pais, aos demais profissionais. Logo, elas englobam desde os documentos que regem a atividade docente de forma mais ampla – Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) – até o Projeto Pedagógico (PP) da escola, plano de curso e plano de aula do professor.

Segundo Amigues (2004), as prescrições que organizam a atividade dos professores são *vagas*, levando-os a redefinir aquilo que lhes foi prescrito para que assim, possam estabelecer aquilo que irão prescrever aos seus alunos. Desse modo, na prática, as prescrições englobam

também os saberes mobilizados, as reorganizações dos conteúdos, os posicionamentos, as escolhas e decisões tomadas, os tipos de materiais utilizados.

Ademais, o trabalho docente é mediado e se organiza a partir de **coletivos** que assumem formas diversas, ou seja, não se limitam apenas ao coletivo professor/a-alunos/as, pois envolvem também professores/as de outras disciplinas/classes, funcionários/as, administração da escola, pais, a até mesmo o coletivo mais amplo, que é o da profissão.

As **regras de ofício** são compreendidas como “[...] uma memória comum e uma caixa de ferramentas, cujo uso especificado pode, com o tempo, gerar uma renovação nos modos de fazer e pode ainda ser uma fonte de controvérsias profissionais” (AMIGUES, 2004, p. 43). Nesse caminho, se configuram como gestos que conectam os profissionais entre si, ou seja, aspectos diretamente relacionados a um conjunto de professores/as – chamar atenção dos alunos, caminhar pela sala, fazer chamada, escrever no quadro – ou a disciplinas específicas.

Por último, os/as professores/as se apropriam de outro elemento constitutivo, que são as **ferramentas**. A partir disso, eles/as recorrem a fichas pedagógicas, exercícios, lousa, ou qualquer outro objeto transformado pelo/a professor/a não só para ganhar maior eficácia no ensino e organizar sua própria atividade, mas também para reorganizar sua própria prática (AMIGUES, 2004). Segundo o autor, essas ferramentas, concebidas pelo/a próprio/a professor/a ou por outros/as, estão a serviço das técnicas de ensino, ou seja, são instrumentos de seu agir.

Cientes do exposto, verificamos que, de certa forma, esses elementos estão interligados entre si e, mais precisamente, estão presentes no contexto de Residência Pedagógica, uma vez que esse é, também, *lócus* de atuação profissional. Portanto, alinhando-nos às palavras de FAITA (2003 apud AMIGUES, 2004, p. 45)

[...] o trabalho do professor, contrariando algumas ideias estabelecidas, não é uma atividade individual, limitada à sala de aula e às interações com os alunos, atividade que se praticaria sem ferramentas, fora de qualquer tradição profissional. Ao contrário, ele é um ofício e um trabalho como qualquer outro.

Por fim, julgamos que a RP, embora esteja em fase de consolidação, tem se tornado um espaço formativo singular no âmbito da formação inicial de professores, haja vista que nesse espaço é possibilitado contato direto com situações reais de trabalho, a mencionar, por exemplo, as (re)configurações e (re)organizações de ações e do próprio trabalho docente durante o período de ensino remoto, as quais serão discutidas na próxima seção.

2.2.(Re)configuração para o ensino remoto: o caso da RP

Durante os dois primeiros meses de 2020, já começávamos a ouvir sobre uma nova variante de um vírus que, mais a frente, atingiria, em um primeiro momento, países asiáticos e europeus, devido ao seu alto poder de contágio. Estudos e notícias alertavam sobre o fato de que poderia haver consideráveis mudanças em diversos aspectos na vida das pessoas, entretanto, tal ideia parecia estar fora de cogitação. Até que, em fevereiro do mesmo ano, foi confirmado o primeiro caso da doença no Brasil, momento em que o Ministério da Saúde declarou Emergência Nacional de Saúde (SOUZA; FERREIRA, 2020, p. 2).

Logo adiante, em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que o mundo enfrentava uma das maiores epidemias da história⁸. Durante esse primeiro momento, várias foram as medidas de contenção contra a disseminação do novo coronavírus (SARS-CoV-2). Dentre elas, a utilização de máscaras, o isolamento social, a higienização frequente das mãos e o uso de álcool em gel 70%. Isso porque, a disseminação do vírus ocorre, principalmente, a partir de partículas de salivas e secreções que, porventura, acabam contaminando facilmente outras pessoas, superfícies e demais objetos, impedindo assim, situações e atividades que envolvam maiores aglomerações, pelo risco de contaminar um grande número de pessoas.

Além do risco iminente à saúde, diversas esferas sociais, econômicas, culturais, inclusive educacionais, sofreram grandes e consideráveis mudanças (ARRUDA, 2020). Nesse último cenário, sobretudo, houve medidas contra a COVID-19⁹, tal como a suspensão de aulas presenciais¹⁰ tanto das redes privadas, quanto das redes públicas de ensino. Assim, como ressalta Arruda (2020, p. 259),

O novo coronavírus torna a escola um dos espaços mais temidos pelo risco da transmissão, pois a sua multiplicidade e heterogeneidade cria vínculos entre aqueles que são menos propensos aos sintomas graves da doença (jovens) a todos os demais que podem ser até mortalmente propensos. Crianças e jovens entram em contato diário com adultos de diferentes grupos familiares: professores, profissionais da educação, pais e mães, avós e avôs, parentes de maneira geral.

⁸ PARAÍBA, OMS declara pandemia de coronavírus, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/03/11/oms-declara-pandemia-de-coronavirus.ghtml>. Acesso em: 15 abr. 2021.

⁹ Doença provocada no organismo pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2).

¹⁰ Uma das medidas tomadas a partir dos decretos nacionais, estaduais e municipais.

Na Paraíba, as medidas foram seguidas a partir do decreto publicado em 13 de março do mesmo ano (Decreto Estadual nº 40.122/2020), quando foi declarada Situação de Emergência por um período de 90 dias, *a priori*. Cabe refletirmos que, por se tratar de um vírus novo, que ao mesmo tempo, está o tempo todo em mutação e produzindo novas variantes, ainda havia pouco conhecimento científico sobre como enfrentar de forma eficaz esse vírus, tanto é que, esse prazo de suspensão das aulas e demais medidas foram prorrogados nos meses seguintes, uma vez que os casos da doença foram aumentando de maneira exponencial.

Consequentemente, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), enquanto *lócus* de formação, suspendeu tanto as aulas presenciais quanto o calendário letivo regular, dando lugar a um calendário suplementar¹¹ (Resolução CONSEPE 13/2020), no intuito de continuar oferecendo atividades curriculares e extracurriculares para o corpo discente. Da mesma forma, as aulas das escolas de educação básica, também foram suspensas, conforme decreto publicado em março de 2020.¹²

Ao discutir esse contexto atual de ensino remoto, Hodges *et al.* (2020, p.1) afirmam que,

Devido à ameaça do COVID-19, escolas e universidades enfrentam o desafio de seguir promovendo o ensino e a aprendizagem enquanto mantém professores(as), funcionários(as) e estudantes a salvo de uma emergência de saúde pública que cresce rapidamente e ainda é pouco conhecida. Muitas instituições decidiram suspender todas as aulas presenciais, incluindo aulas práticas em laboratórios e outras experiências de aprendizagem, e investir na educação e no aprendizado online para ajudar a impedir a propagação do vírus que causa a COVID-19.

Sobre esse aspecto, Hodges *et al.* (2020) argumentam que “[...] o Ensino Remoto de Emergência (ERT) é uma mudança temporária para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise.” Os autores também entendem a complexidade de haver um domínio instantâneo desse novo formato de aulas, tendo em vista que o ERT, diferentemente do Ensino a Distância (EaD), é uma solução repentina, realizada sem um planejamento prévio, que mudou radicalmente as formas de ensinar e aprender, a qual estávamos acostumados.

Estudos ainda mais recentes apontam que essa nova forma de ensino é empobrecida e dificultada tanto pelo distanciamento de alunos/as e professores/as e desafios tecnológicos, quanto pela diminuição de aprendizagem, conteúdos, carga horária, desigualdade social, dentre outros aspectos. Além disso, esses estudos apontam que o esvaziamento do ensino remoto,

¹¹ Aprovado pelo o Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE).

¹² PARAÍBA. João Azevêdo decreta suspensão das aulas, de eventos de massa e liberação de servidores com mais de 60 para trabalhar em casa. 2020. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/noticias/joao-azevedo-decreta-suspensao-das-aulas-de-eventos-de-massa-e-liberacao-de-servidores-com-mais-de-60-para-trabalhar-em-casa>. Acesso em: 15 abr. 2021.

[...] se expressa na impossibilidade de se realizar um trabalho pedagógico sério com o aprofundamento dos conteúdos de ensino, uma vez que essa modalidade não comporta aulas que se valham de diferentes formas de abordagem e que tenham professores e alunos com os mesmos espaços, tempos e compartilhamentos da educação presencial. (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 42).

Nessa perspectiva, percebemos que as atividades desenvolvidas nas escolas e universidades precisavam ser readaptadas e (re)configuradas, isso porque as instituições de ensino tiveram que, obrigatoriamente, migrar para uma realidade *online* (MOREIRA; HENRIQUE; BARROS, 2020).

Do mesmo modo, as novas configurações do ensino remoto atingiram também as esferas do Programa de Residência Pedagógica (RP), enquanto ação formativa na UFPB. Ao contrário da versão anterior (Edital 06/2018)¹³, esta segunda edição, iniciada no segundo semestre de 2020¹⁴, também precisou ser repensada e readaptada ao novo contexto que estávamos – e ainda estamos – vivendo.

Um dos aspectos que sofreu modificações se refere à própria organização do Programa na UFPB. Durante a primeira versão, e a partir de dados discutidos nos textos de Medrado e Costa (2020), sabemos que a RP ocorreu de forma presencial, e os alunos deveriam cumprir a carga horária de 440h no período de 18 meses. A segunda versão da RP, por sua vez, e em consonância com o Edital 01/2020, passou a ser organizada em três módulos de 138 horas cada, totalizando 414 horas de atividades. Cada módulo correspondia a um período de seis meses, e o primeiro módulo teve início em outubro de 2020, sendo necessária a apresentação de um relato de experiência para a conclusão efetiva de, pelo menos, um dos três módulos.

Além disso, durante a realização do primeiro módulo da segunda versão do Programa, tanto as reuniões formativas e socializações com professores/as, preceptores/as, orientadores/as e coordenadora, quanto às etapas de ambientação, observação e regência na escola ocorreram de forma totalmente virtual. Durante as atividades desenvolvidas na primeira versão, por sua vez, os/as residentes foram divididos e atuaram, presencialmente, em três escolas distintas.

Sendo assim, depreendemos que nesse contexto virtual de ensino, todos e todas vivenciaram outros desafios, conflitos e aprendizagens. Até mesmo porque, (re)adaptar ações previamente planejadas para situações presenciais certamente demandou deles/as novas habilidades e novas maneiras de agir.

¹³ Edição vigente entre agosto de 2018 e janeiro de 2020.

¹⁴ Quando as atividades da Residência começaram, a UFPB já estava em seu segundo calendário suplementar 2020.1, ainda de forma totalmente remota.

Considerando o impacto do ensino remoto no âmbito educacional e nas esferas do Programa, acreditamos que os/as residentes e demais profissionais de educação atuantes na RP, ao serem imersos em um contexto diferente e desafiador, tiveram a oportunidade de (re)conhecer múltiplas dimensões e conflitos do trabalho docente, que merecem reflexões das quais traremos na próxima seção.

2.3 Conflitos na/da atividade docente: gatilhos para o desenvolvimento profissional e a construção identitária

Aprender a ensinar e lidar com as dimensões da atividade docente são aspectos que não surgem com uma fórmula secreta, devido a sua imprevisibilidade, natureza e complexidade (MEDRADO, 2013). Dessa maneira, partilhamos da ideia de que é a vivência e a imersão no espaço escolar que vão formar o/a professor/a para que ele/a possa contornar obstáculos diários em sua profissão, à medida que encara e reflete sobre os diversos conflitos que permeiam sua atividade, independentemente de ser em ambientes virtuais de ensino ou não.

No que concerne a essa questão, Fogaça e Cristóvão (2008, p. 28) definem *conflito* como um confronto de representações, resultado de toda e qualquer relação entre sujeitos interagindo socialmente, o que inclui

[...] discordâncias sobre um mesmo tema; pontos de vista diferentes em uma determinada situação; diferentes percepções ou confrontos originados pela interlocução entre teoria e prática, entre conhecimento espontâneo (cotidiano) e conhecimento científico e conflito inconsciente, mas detectado em marcas da linguagem.

Sob esse olhar, Fogaça e Cristóvão (2008), em seus estudos, expõem que o conflito é importante na aprendizagem e no desenvolvimento. Os autores retomam o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) elaborado por Vygotsky (2000 apud FOGAÇA; CRISTOVÃO, 2008), entendendo que a ZDP seja um local de formação identitária, visto que o percurso do desenvolvimento humano “[...] implica situações de conflitos e contradições internas e externas que levam os indivíduos a formarem sua identidade e a reverem conceitos e representações sociais (LITOWITZ, 1993, apud WELLS, 1999)” (FOGAÇA; CRISTÓVÃO, 2008, p. 22).

Essas reflexões, embora englobem o desenvolvimento humano de forma mais ampla, ainda podem, sim, ser transpostas para o contexto de desenvolvimento profissional do/a professor/a, tendo em vista que a atividade docente é uma atividade compartilhada, pois envolve

outros sujeitos. Do mesmo modo, entendemos que a Residência Pedagógica, a partir de suas ações, seus coletivos – formados por residentes, professores/as, coordenadores/as, orientadores/as, preceptores/as, alunos/as e demais funcionários/as – e suas (re)configurações, podem, assim como qualquer relação de trabalho, ocasionar conflitos e desenvolvimento.

Além disso, a RP se configura como um ambiente de prática que oportuniza aos/as professores/as residentes maneiras de agir e assumir posições frente aos conflitos reais do seu trabalho. Nessa direção, Medrado (2013, p. 5) aponta que,

No contexto educacional, a apropriação dos gestos específicos da profissão é uma transformação de artefatos disponíveis no coletivo em instrumentos para a ação de cada professor. Os momentos de escolha, adaptação e transformação de modelos, técnicas e atividades preveem um envolvimento do indivíduo com a situação de trabalho que não passam impunes à transformação desse mesmo indivíduo como sujeito da sua ação.

Ao se apropriar desses artefatos durante as atividades no Programa, os/as residentes têm a oportunidade de conhecer na prática uma das dimensões do trabalho do professor, a qual desempenha papel fundamental na sua construção identitária enquanto profissional docente.

Sobre esse aspecto, julgamos necessário trazer para o texto o conceito de *identidade* apresentado pelo sociólogo Stuart Hall. Em seus estudos, o autor apresenta três concepções, a citar, o sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. Entretanto, nos sustentamos na terceira concepção de identidade, pois concordamos que a identidade profissional seja fluida, feita de movimentos, e, como o próprio autor expõe, é uma *celebração móvel* constantemente (trans)formada. De acordo com Hall (2006, p. 13), essa identidade “[...] É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente.”

No que diz respeito à identidade no campo da profissão, Gonçalves (2016) defende que ela é “[...] (re)construída a todo momento conforme as situações que o trabalhador vive. Ela é feita de saltos, rupturas e também continuidades”. Assim, defendemos, neste trabalho, que a identidade docente é um processo contínuo de reconhecimento, de pertencimento. Além disso, envolve questões de (re)construção, (des)construção, mobilizações, identificação para com a referida profissão, à medida que os/as professores/as estão inseridos/as no contexto escolar.

Por esta razão, defendemos que duas dimensões da atividade do/a professor/a em formação inicial aparecem de forma mais evidente nas ações desenvolvidas na RP; são elas a própria identificação com a profissão e os conflitos que emergem a partir dessa prática. Essas esferas se relacionam, pois, durante suas primeiras experiências, os/as professores/as iniciam

um processo de reconhecimento para com a referida atividade, ou seja, alinhando-nos às palavras de Amigues (2004): a partir do enfrentamento de situações (individuais e/ou coletivas) típicas da profissão docente.

No entanto, devemos nos ater ao fato de que os conflitos podem provocar tanto efeitos positivos quanto negativos, a depender da forma como tais conflitos são percebidos, bem como por sua intensidade, duração, contexto e momento em que ocorreram (FOGAÇA, CRISTÓVÃO, 2008). Sobre esse aspecto, os autores argumentam que “[...] quando o conflito é tratado de forma positiva, pode haver relações mais duradouras e fortes e, como consequência, o desenvolvimento”. Em outras palavras, quando o/a professor/a em formação percebe que o conflito faz parte do processo e atividade docente, este/a passa a refletir e a ressignificar sua prática de forma mais efetiva, a partir dos próprios conflitos que vivencia.

No intuito de ilustrar os efeitos positivos dos conflitos, acreditamos ser relevante e oportuno mencionar uma situação ocorrida em sala de aula, no contexto da primeira versão do Programa, apresentada no texto de Lira, Medrado e Costa (2020). Diante da análise da fala de um residente, os autores percebem uma situação conflituosa envolvendo um aluno da escola e dois residentes. Tudo indica, um dos residentes teve um entendimento diferente sobre determinada experiência, o que pôde ser observado pela fala do residente que é recuperada no texto em questão:

[...] A partir disso que comecei a refletir se o nosso comportamento foi adequado e se tínhamos feito certo, pois, apesar de não termos percebido nada demais, uma pessoa conversou com a gente sobre. Decidi conversar com Joana sobre e perguntar o que ela tinha achado, e ela disse que não tinha nada demais (LIRA; MEDRADO; COSTA; 2020, p. 248).

Assim como os autores observaram, o conflito foi gerado na relação interpessoal e interacional, que ao envolver outras pessoas, está sujeita a situações conflituosas, mesmo que tal ocorrência tenha se configurado como um fator positivo para o desenvolvimento da identidade docente do residente (LIRA; MEDRADO; COSTA, 2020). Por esta razão, reiteramos essa análise ao retomar que “[...] diferentes olhares podem gerar algum tipo de conflito (e aprendizado) pelo confronto de diferentes representações (percepções da realidade)” (FOGAÇA, 2011, p. 102), isto é, o mesmo conflito pode ser compreendido a partir de outras perspectivas e entendimentos.

De forma análoga, e retomando as palavras de Clot (1999), Amigues (2004, p. 40) expõe que o conflito da atividade educacional “[...] não se limitaria ao que é realizado pelo sujeito, mas compreenderia ainda o que ele não chega a fazer, o que se abstém de fazer, o que queria

ter feito”. Tal afirmação implica dizer que os conflitos permeiam também aquilo que não ocorreu em sala de aula, pois, há uma linha tênue entre o planejado/prescrito e o que é, de fato, realizado.

Para além dessas discussões, é importante destacar como os conflitos geram/geraram reflexões nas atividades dos residentes, e que tais conflitos são importantes para que ocorra ressignificações acerca do trabalho (FOGAÇA, 2011). Assim, vemos que a Residência Pedagógica é espaço para vivências formativas que possibilitam crescimento e construção de identidade docente, sem mencionar a série de aprendizados, ocasionados até mesmo pelos conflitos, os quais permeiam essa atividade profissional.

3. CONHECENDO OS PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Trataremos, neste capítulo, do percurso metodológico da pesquisa, incluindo sua natureza, contexto de investigação, participantes, instrumentos e, finalmente, os procedimentos e as categorias definidas para análise.

3.1. Natureza da pesquisa

A natureza desta pesquisa¹⁵ é qualitativa, tendo em vista que buscamos compreender e analisar dados em uma perspectiva interpretativista. De acordo com Mason (2002, *tradução nossa*)¹⁶, esse interpretativismo é, como o próprio nome revela, relacionado ao que é interpretado, e também àquilo que é compreendido, vivenciado, produzido ou constituído em determinados contextos e situações do mundo social. Segundo o autor, por meio da pesquisa qualitativo-interpretativista é possível explorar entendimentos, experiências e imaginações de si e dos/as participantes, as formas como os discursos e relacionamentos acontecem, dentre outros aspectos. Nessa mesma perspectiva, Gil (2002, p. 91) afirma que na investigação de cunho qualitativo, “[...] costuma-se verificar um vaivém entre observação, reflexão e interpretação à medida que a análise progride”.

Nesse percurso, as análises foram realizadas a partir da coleta de informações e dados de documentos, mais precisamente relatos produzidos por duas residentes do Núcleo de Letras Inglês-Espanhol, do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Sendo assim, a pesquisa também se caracteriza como documental, posto que relatos analisados se enquadram na definição apresentada pela NBR 6023/2000, sendo “[...] fontes de informações ainda não publicadas, que não receberam tratamento analítico ou não foram organizadas”.

Nessa direção, concordamos com o posicionamento de Gil ([1987]2002, p.47), quando o autor afirma que há uma série de vantagens na pesquisa documental. Em primeiro lugar, os documentos são fontes ricas e estáveis de dados que subsistem ao longo do tempo. Além disso, não é exigido, diretamente, o contato com os sujeitos da pesquisa, o que é um fator relevante, sobretudo se considerarmos o período remoto em que as residentes vivenciaram. Ciente disso, cabe mencionar que essas pesquisas documentais são importantes “[...] não porque respondem

¹⁵ Aprovada pelo Comitê de Ética, conforme Anexo – A (PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP)

¹⁶ Texto original: [...] it is concerned with how the social world is interpreted, understood, experienced, produced or constituted. (MASON, 2002, p. 3)

definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem a sua verificação por outros meios” (GIL, [1987]2002, p.47).

3.2 Contexto da Residência Pedagógica

Instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, o Programa de Residência Pedagógica (RP) tem como objetivo principal inserir o/a licenciando/a no ambiente e contexto escolar, possibilitando assim um maior contato com sua futura área de atuação. Assim, são oportunizadas múltiplas experiências de prática, incluindo a realização e aplicação de planos, intervenções, atividades, entre outros.

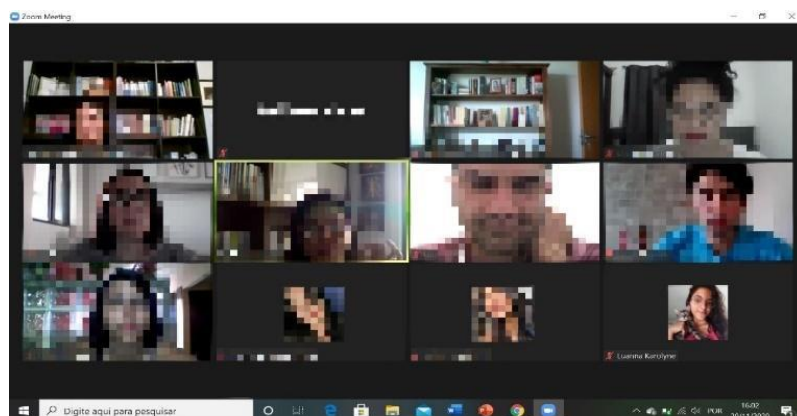
Ao definir a RP, o edital nº 01/2020 também asserta que ela, enquanto ação formativa, é responsável por uma maior articulação entre teoria e prática profissional docente; pelo fortalecimento do diálogo entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de Educação Básica; e pela promoção e adequação das atividades à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Cabe destacar que o referido Programa é dividido em subprojetos que atuam em diversos cursos de licenciatura das IES.¹⁷

Durante a vigência do primeiro módulo da segunda versão do Programa – out/2020 a março/2021 – no Núcleo citado anteriormente, foi formado um coletivo com o total de 10 residentes¹⁸, sendo 05 de espanhol e 05 de Inglês. Esses residentes atuaram remotamente em uma Escola Cidadã Integral Técnica (ECIT) da cidade de Bayeux, com o acompanhamento de uma preceptora e um preceptor, sendo uma de Língua Inglesa e o outro de Língua Espanhola. Além disso, os/as residentes contaram com as orientações dos/as professores/as da UFPB e de outros/as residentes para o desenvolvimento, elaboração e socialização de atividades. A figura a seguir ilustra um desses momentos de formação entre residentes e orientadores/as:

¹⁷ Retomamos alguns aspectos que já foram incluídos no capítulo anterior e trazemos outros novos para uma melhor visualização das configurações da RP.

¹⁸ Desse total, 2(duas) residentes precisaram ser desligadas do Programa, por diferentes motivos.

Figura 01 – Reunião entre residentes e orientadores/coordenadores no Zoom



Fonte: Acervo dos residentes (2020)

Apesar de a carga horária total de atividades do referido Núcleo no âmbito desta 2ª edição da RP compreender 414 horas, a pesquisa foi desenvolvida considerando as atividades realizadas durante as 138 horas do primeiro módulo, período em que a pesquisadora atuou na RP. Desse modo, a divisão das ações de cada módulo foi feita da seguinte maneira:

Quadro 1 – Organização do primeiro módulo

Organização da Carga Horária	
Leituras e comentários críticos; Ambientação; Observação; Reuniões; Relatórios semanais e Relatos de experiência ¹⁹	86h
Elaboração de plano de aulas	12h
Regências em duplas e/ou trios acompanhadas pelo/a preceptor/a	40h
TOTAL:	138h

Fonte: Adaptado de documento postado no *googledrive* pela coordenação do Núcleo

Dentre as atividades desenvolvidas, destacamos a escrita dos relatos (cf. seção 3.4), pois entendemos que eles se configuraram como um meio para ouvirmos as vozes dos/as professores/as residentes e alcançarmos os objetivos delineados nesta pesquisa. Nessa direção, Fogaça e Cruz (2008, p. 29) entendem que,

¹⁹ De acordo com as reconfigurações do Edital 01/2020, o residente poderia participar em apenas 1 módulo ou em todos. No entanto, teria de apresentar, ao término de cada módulo, um relatório de experiência comprovando as 138 horas trabalhadas.

[...] a análise dos textos orais ou escritos produzidos em situação de trabalho (linguagem como trabalho, no trabalho ou sobre o trabalho) se constitui em um importante instrumento para compreendermos a atividade e o desenvolvimento profissional docente.

Portanto, apreendemos que existe a apropriação do trabalho docente e a consideração de que as ações textualizadas implicam interpretações e reflexões que vão além daquilo que foi dito/escrito, como poderemos verificar no capítulo destinado às análises.

3.3 Participantes da pesquisa

Tendo em vista que parte dos relatos analisados neste trabalho é de autoria desta pesquisadora, consideraremos a segunda residente como nossa colaboradora/participante. Desenvolvemos²⁰ juntas a maior parte das atividades durante a execução do primeiro módulo da RP. Além disso, vivenciamos no Programa as primeiras experiências de ensino de Língua Inglesa no contexto de Educação Básica (e remoto), o que proporcionou uma relação de maior afinidade e aproximação entre nós, e consequentemente, com os dados. Para fins de análise e para preservar a identidade da colaboradora da pesquisa, nos referiremos a ela pelo nome fictício: Laís.

A primeira residente²¹, 20 anos, colaboradora da pesquisa cursava, na época em que iniciou sua participação na Residência Pedagógica (RP), o 6º período do Curso de Letras-Inglês da Universidade Federal da Paraíba. Antes de participar do Núcleo, ela teve outras experiências profissionais, sendo professora substituta em um curso de idiomas em uma turma para crianças e atuando de forma autônoma, dando aulas particulares de Língua Inglesa para alunos do 7º e 8º anos. Além disso, foi voluntária do Programa de Licenciatura – PROLICEN da UFPB, no qual desenvolveu, juntamente com outros colegas de curso e professores, atividades conjuntas de ensino, pesquisa e extensão tanto nos Cursos de Licenciatura, quanto em Escolas Públicas.

No que diz respeito a mim, pesquisadora deste trabalho, enquanto residente, cursava, aos 23 anos, o 9º período da graduação. Antes da participação na RP, eu tinha tido experiências durante as disciplinas de estágio supervisionado, os quais foram momentos e oportunidades únicas de vivências no contexto de ensino, que marcaram a minha trajetória enquanto professora em formação inicial. Além disso, eu também tive a oportunidade de estagiar em uma escola privada da capital, onde pude auxiliar professoras do Ensino Infantil e também lecionar para

²⁰ Nesta seção, usaremos a 1ª pessoa do singular e/ou 2ª pessoa do plural, uma vez que sou pesquisadora e, ao mesmo tempo, autora de alguns relatos que serão analisados.

²¹ Informações obtidas através de conversa informal com a colaboradora.

turmas do Ensino Fundamental I e II. No entanto, essa experiência durou um curto período de tempo devido à pandemia, que ocasionou a suspensão dos contratos de estágio da escola.

Diferentemente de Laís, eu nunca havia participado de projetos no âmbito da Universidade. No entanto, ao longo de nossas trajetórias acadêmicas, tivemos oportunidades de participar de processos seletivos em outros Programas de iniciação à docência, mas, por motivos diversos – como o número reduzido de vagas e/ou não classificação para vaga – não tivemos êxito. Além disso, em alguns momentos ocupamos os mesmos espaços formativos em outras disciplinas do curso. Tal fator foi imprescindível para que pudéssemos nos unir durante a participação na RP, nos aproximando e compartilhando aprendizados desde as primeiras atividades do Programa, mantendo uma relação amigável e de parceria constante. Dessa forma, víamos na RP a tão sonhada oportunidade de crescimento e desenvolvimento enquanto profissionais de educação, sobretudo em um contexto de ensino público.

Apesar de termos poucas experiências docentes, possuíamos gostos em comum, incluindo o apreço por determinados estilos musicais, séries e livros. Ademais, já tínhamos certo domínio sobre as ferramentas tecnológicas e maior disponibilidade de tempo para preparação de planejamento de atividades, ou seja, fatores que contribuíram cada vez mais para nossa aproximação. Atuamos juntas durante boa parte das regências ministradas no âmbito da RP, vivenciando assim diversas situações de trabalho, incluindo (co)participação, regência, elaboração de materiais e socialização de problemas/impasses durante a execução dessas atividades.²²

3.4 Instrumento de pesquisa para geração dos dados: Os relatos reflexivos

O relato, em seu paradigma crítico-reflexivo e enquanto uma forma de documentar as experiências, “[...] favorece diferentes perspectivas ou, ao menos, novos olhares não apenas para a prática pedagógica do professor mas, principalmente, para a relação linguagem e construção do conhecimento do professor” (MEDRADO, 2008 p. 114).

Durante o primeiro módulo da RP, a residente Laís escreveu 10 relatos (ver anexo A), enquanto eu escrevi 11 relatos (ver anexo B). Para fins de pesquisa, delimitamos a investigação de 20 relatos reflexivos, sendo dez de cada residente, os quais foram escritos durante o período correspondente ao primeiro módulo do Programa, mais especificamente entre os meses de

²² No momento de defesa deste TCC, a residente Laís ainda continua na RP, finalizando o segundo módulo do Programa.

outubro e dezembro. O gênero relato foi escolhido como *corpus*²³ pois, assim como retrata Medrado (2013, p. 7) em outro texto, ele é:

[...] legítimo na investigação do agir humano em situação de trabalho. Como procedimento catártico, possibilita àquele que produz uma imersão no agir, um olhar retrospectivo na busca pela significação das suas ações.

A escrita desses relatos ocorreu semanalmente e os/as residentes tinham de utilizar esse recurso para textualizar as suas vivências durante a semana, narrando e refletindo sobre as experiências ao longo dos processos de observação, co-participação e elaboração de planos, incluindo principalmente as etapas de regência e conflitos que surgiam em meio à atividade docente. Assim, viualizando esse cenário, entendemos que os relatos são instrumentos importantes para alcançarmos os objetivos delimitados, reforçando que os momentos narrados ultrapassam aquilo que foi escrito e/ou vivenciado. Desse modo, podemos encontrar aspectos que contribuem para identificarmos as dimensões do trabalho docente compreendidas pelas duas residentes.

3.5 Procedimentos e categorias de análise

Para realizarmos nossa análise, nos fundamentamos nos estudos aqui apresentados, que tratam diretamente sobre conflitos e construção identitária docente, a partir da leitura e fichamento desses materiais, a fim de alcançar os objetivos delimitados nesta pesquisa.

A fim de atingirmos os objetivos, partimos para a i) leitura dos relatos; ii) destaque/grifos dos excertos que, de certa forma, remetiam a algum conflito vivenciado no contexto em que as residentes estavam inseridas; iii) o agrupamento dos excertos, considerando os *conflitos* como uma categoria macro; e finalmente, iv) a sistematização de quatro categorias de análise de acordo com os objetos constitutivos da atividade docente, a saber: conflitos e *prescrições*; conflitos e *coletivo*; conflitos e *ferramentas*; e conflitos e *regras de ofício*.²⁴ Essas categorias foram pensadas com o intuito de selecionar excertos que apontavam para possíveis reflexões e compreensões acerca da importância desses conflitos para a construção identitária

²³ A residente colaboradora da pesquisa autorizou a leitura e análise de seus relatos reflexivos a partir da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, conforme recomendação do Comitê de Ética em pesquisa da UFPB. Ver termo no Apêndice A

²⁴ Vale ressaltar que, devido à extensão da pesquisa, não utilizamos todos os excertos que categorizamos.

docente das residentes. Os procedimentos aqui destacados estão sintetizados no Quadro 02 a seguir:

Quadro 02 – Síntese do percurso metodológico

OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS
Identificar quais conflitos são evidenciados nos relatos produzidos por duas professoras da formação inicial em um contexto pandêmico;	1º Leitura dos relatos; 2º Destaque/grifos dos excertos que remetiam a algum conflito vivenciado no contexto em que as residentes estavam inseridas; 3º Agrupamento dos excertos, considerando os <i>conflitos</i> como uma categoria macro; 4º Sistematização de quatro categorias de análise de acordo com os objetos constitutivos da atividade docente.
Analisar como essas diferentes experiências apontam para a construção das identidades docentes dessas residentes	1º Análise de excertos, a partir das categorias estabelecidas; 2º Reflexão acerca dos impactos dos conflitos na construção identitária das residentes, a partir da análise dos relatos;

Fonte: Elaboração própria

A partir dessas categorias, criamos o código **SXRY**, no qual **S** compreende os segmentos; **X** indica o número do segmento, para fins de análise; **R** diz respeito aos relatos; e **Y** aponta qual dos relatos está sendo apresentado. Um exemplo de código que aparece nas análises é **S4R4**, o qual diz respeito ao segmento quatro e relato de número quadro. O quadro a seguir sistematiza o que cada letra ou número significa:

Quadro 03 – Sistematização dos códigos utilizados para análise

Código	Significado
S	Segmento
X	Número do segmento
R	Relato
Y	Número do relato

Fonte: Elaboração própria

Após a indicação dos procedimentos e categorias de análise, analisaremos no capítulo seguinte, os relatos reflexivos selecionados por categoria.

4. ANALISANDO A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, CONFLITOS E IDENTIDADE DOCENTE EM UM CONTEXTO DE PANDEMIA

A cada semana vou me sentindo mais “professora” e é incrível ver como a prática e as reflexões vão nos moldando diariamente. Até alguns aspectos que antes pareciam coisa do outro mundo, agora estou conseguindo lidar com maior tranquilidade, principalmente no que se refere ao planejamento, organização, estrutura, execução de ideias, trabalho em equipe, etc. Além disso, as provocações dadas durante as reuniões incitam novas ideias, questionamentos e posturas que não havia pensado antes, fortalecendo cada vez mais o nosso agir.

Fragmento de relato - Luanna

Neste capítulo, objetivamos analisar os *conflitos* da atividade docente evidenciados a partir da perspectiva de duas residentes, mais especificamente a partir de suas falas escritas. Assim como vimos anteriormente, essas residentes atuaram juntas na maior parte das atividades desenvolvidas no âmbito da RP, desde as etapas de ambientação e observação, até a elaboração de materiais, planos, atividades e regências. Para tanto, analisamos 19 excertos de 20 relatos que textualizam boa parte desses momentos, e que foram produzidos durante o primeiro módulo da segunda versão do Programa. Vale destacar que, em alguns dos excertos, há a menção de um terceiro integrante que, em certas circunstâncias desenvolveu atividades junto às duas residentes. No entanto, e devido à extensão da pesquisa e aos objetivos delineados na introdução, trataremos apenas dos relatos das duas residentes que estabeleceram uma relação e diálogo mais efetivo.

Na análise, damos ênfase para aqueles trechos que julgamos estarem diretamente relacionados aos objetivos e questões delineadas para esta pesquisa. Sendo assim, o capítulo está dividido em cinco subseções: a primeira trata dos *conflitos* relacionados às prescrições acerca da atividade docente; a segunda, sobre os coletivos estabelecidos durante o Programa, em suas diversas configurações; a terceira sobre os *conflitos* e as regras de ofício; a quarta traz questões sobre os conflitos durante a apropriação de ferramentas de ensino; e, por último, mas não menos importante, refletimos sobre como esses *conflitos* foram percebidos pelas residentes e quais os possíveis impactos deles nas identidades profissionais que estão sendo construídas naqueles espaços.

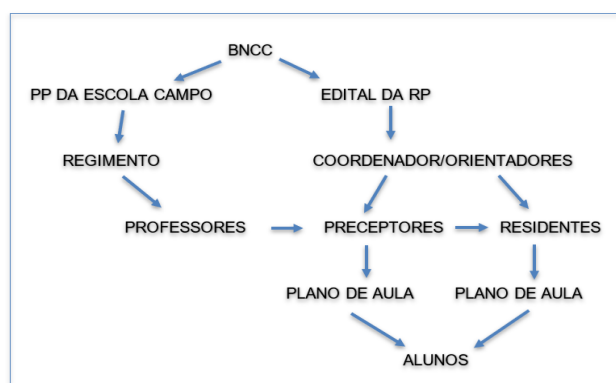
Ademais, vale ressaltar que utilizamos os relatos da mesma forma que as residentes escreveram, sem nenhuma alteração textual. Entretanto, fazemos marcações em **negrito** e/ou *itálico* para fins de análise.

É importante destacar que as residentes tinham conhecimento de que estavam vivenciando o Ensino Remoto, ou seja, um período difícil e cheio de incertezas, mas que também exigiu uma série de adaptações das formas de ensinar e aprender. Apesar disso, elas parecem ter conseguido enfrentar e contornar as situações diversas no âmbito da RP. Por fim, cabe mencionar que alguns relatos apresentam mais de um objeto constitutivo. Entretanto, focalizaremos, a partir das categorias, no que mais se evidencia em cada segmento, como poderemos ver nas seguintes subseções.

4.1 Conflitos e prescrições

No contexto educacional, há certos tipos de documentos prescritivos que definem e orientam as atividades dos sujeitos envolvidos no ambiente escolar, a exemplo da BNCC, do PP e regimento da escola, do plano de aula do/a professor/a, dentre outros documentos prescritivos. No caso específico da RP, há outras prescrições que também se fazem presente e orientam as atividades desenvolvidas tanto pelos/as preceptores/as, quanto pelos/as residentes e orientadores/as, a mencionar: o Edital do Programa, o plano de aula do/a preceptor/a, o plano de aula do/a residente, e também aquilo que prescrevem aos/às alunos/as. A fim de melhor ilustrar essas prescrições, elaboramos o seguinte esquema:

Figura 2 - Esquema sobre as prescrições da RP



Fonte: Elaboração própria

Apesar de nem todas essas prescrições aparecerem de forma tão recorrente e direta na fala das residentes, como as outras categorias, gostaríamos de elucidar, no seguinte excerto, mesmo que de forma indireta, a menção a uma dessas instâncias prescritivas.

S1R10 - Luanna

Como sabemos, tudo ainda é incerto e não temos ideia de quando retornaremos presencialmente, mas uma coisa é certa: **temos que cumprir nossa carga horária que o programa da Residência Pedagógica requer** e dar continuidade ao ensino das respectivas línguas estrangeiras. Sendo assim, **estamos fazendo o máximo** para **encontrar soluções** juntamente com os preceptores, que diga-se de passagem estão sempre dispostos a nos ajudar nessas e em outras questões.

Nesse excerto, verificamos que a residente afirma ter de seguir uma das prescrições previstas no Edital, que é a de cumprir as 138 horas referentes ao primeiro módulo, como vimos no capítulo teórico. Apesar disso, percebemos que ela, juntamente com os demais residentes, preceptores e orientadores buscam “*encontrar soluções*” para assim, redefinir aquilo que lhes foi prescrito (AMIGUES, 2004), a fim de se adequar às novas exigências/limitações do período remoto (aulas gravadas em plataformas de vídeo, aulas de conversação, clube de inglês, dentre outras atividades).

Outra prescrição presente nas atividades textualizadas/realizadas pelos/as residentes, ocorre durante uma das reuniões de Núcleo entre o coletivo de residentes, coordenadores e orientadores. Nesse momento, as/os residentes foram orientados a apresentarem uma proposta de aula baseada nas competências do documento prescritivo BNCC, como podemos observar no segmento a seguir:

S2R7 – Luanna

Com relação à **reunião de formação** dessa semana, posso afirmar que foi de **muuuuito aprendizado**. Dessa vez, apresentamos **propostas** baseadas em algumas **competências da BNCC**, e confesso que amei o momento. Além do feedback, **críticas construtivas** e motivações, ainda pude ver como os colegas se apropriaram lindamente de suas competências e trouxeram ideias incríveis. É muito interessante ver essa **troca de experiências** e **saberes** trazidos tanto pelos residentes quanto pelos orientadores/coordenadores, numa tentativa de agregarmos mais conhecimento e dividirmos nossas ideias e **pontos de vistas muitas vezes diferentes**, que de certa forma **(des)constroem** nossas futuras **práticas docentes**.

Nessa situação específica, Luanna reflete sobre a aplicação da proposta realizada e sugere que houve “*críticas construtivas*”, “*troca de experiências e saberes*”, sem mencionar as diferentes maneiras que cada um dos residentes se apropriou das competências e os diferentes olhares sobre aquilo que lhes foi prescrito e que, futuramente iriam prescrever aos alunos. Podemos observar também que os residentes foram beneficiados pela interação e troca de conhecimentos com os demais participantes do Núcleo - orientadores, coordenadores – e isto possibilitou reflexões acerca do agir docente.

Nessa direção, consideramos que as prescrições que regem/organizam a atividade docente, principalmente nesse contexto específico da RP, se traduzem na reorganização do meio de trabalho do professor e/ou do/a aluno/a, os saberes mobilizados, a reorganização de conteúdos, dos posicionamentos, das escolhas (AMIGUES, 2004).

No que diz respeito aos momentos de elaboração do instrumento que organiza o trabalho das residentes [*plano de aula*], por exemplo, verificamos que elas refletem e veem a necessidade de modificar algo que, por alguma razão, não funcionou/poderia não funcionar durante as regências. Esta questão nos remete diretamente ao que Amigues (2004, p.48) define sobre *gerir classes*, o qual envolve “[...] construir as dimensões coletivas da ação individual”. Isso porque, como poderemos ver nos segmentos a seguir, as residentes não somente demonstram a importância dessa experiência, mas também apontam para os aspectos que foram (re)organizados para contornar os impasses da atividade docente:

S3R4 - Luanna

É claro que o **medo** e a **ansiedade** ainda estavam presentes, mas conforme vamos **superando** e **aprendendo** com as experiências anteriores, nós vamos **norteando nossa prática e ajustando as noções de tempo, organização dos conteúdos expostos**, incentivo a participação e preparação, bem como todo o processo de planejamento. [...] Em alguns momentos, por exemplo, **abordamos muito conteúdo** e percebemos que **deveríamos ter deixado um pouco mais enxuto**, para que assim os alunos pudessem compreender de fato o que estávamos passando. [...] Além disso, vimos várias situações de **imprevistos** e **demoras** durante as regências, os quais reforçam cada vez mais que **devemos estar preparados para possíveis problemas**.

S4R4 – Laís

A aula foi sobre *phrasal verbs* e bem ativa por parte dos estudantes. **Porém**, notamos que poderíamos ter **construído os slides de forma mais acessível**: mantendo o vocabulário visível, colocado as regras das atividades de forma escrita e ter dividido

os *phrasal verbs* em outros slides, **deixando o design menos “poluído”**.

Como podemos observar, as duas residentes refletem que a quantidade e organização dos conteúdos precisariam ser revistos, de modo a utilizar o tempo com maior controle, abrir mais espaços de participação, ou seja, aspectos diretamente relacionados ao ato de planejar. No primeiro excerto, Luanna demonstra o caminho percorrido entre o “*medo e a ansiedade*” e a superação e aprendizado proporcionado por tal experiência [*vamos superando e aprendendo com as experiências anteriores*]. A residente também demonstra entender que deveriam “*estar preparados para possíveis problemas*”, o que nos parece implicar que, ao planejar, elas deviam antecipar possíveis problemas e que nem sempre o que é prescrito, de fato, acontece conforme planejado.

Do mesmo modo, o que Laís aponta no segmento quatro está diretamente relacionado ao planejamento e à execução da aula. Essa reflexão pós aula, que a escrita do relato proporciona, nos permite afirmar que a residente pondera sobre as dimensões do trabalho docente. Indiscutivelmente, pensar no que poderia ter sido feito é parte essencial da atividade educacional e implica o desenvolvimento da identidade profissional que está em construção. Isso nos leva às palavras de Amigues (2004), quando defende que essa atividade engloba o realizado e o não realizado; aquilo que foi/não foi/poderia ser feito.

Sobre esse último aspecto, a residente Laís resgata suas memórias da graduação, como podemos observar no excerto a seguir:

S5R3 – Laís

Acredito que isso se encaixa de forma mais prática em algo que um dos meus professores me disse uma vez: **na teoria, você pode ter tudo perfeito**; a melhor aula, o melhor plano, a melhor forma de interação, a atividade mais coerente, **mas na prática**, vai depender da personalidade, tanto individual, como coletiva da turma. A sua aula X pode ser muito bem recebida em uma turma, enquanto outra **precise de um plano B**.

Esse excerto também evidencia o que apresentamos no capítulo teórico e o que viemos constatando ao longo das análises, que há uma diferença marcante daquilo que é prescrito e aquilo que realmente acontece (AMIGUES, 2004).

Em suma, as residentes demonstram nesses trechos a compreensão de que o trabalho do/a professor/a envolve a reorganização daquilo que lhe foi prescrito e, conseqüentemente, aquilo que irá prescrever para seus/suas alunos/as. Desse modo, podemos dizer que as

residentes reconhecem que o trabalho docente é constituído por incertezas, dúvidas, reconfigurações, (re)adaptações, superação e, acima de tudo, reflexão sobre a sua prática e aprendizado por ela proporcionado.

4. 2 Conflitos e coletivos

Como discutimos em seções anteriores, a atividade docente não é uma atividade individual, nem tampouco está limitada apenas à sala de aula e/ou às interações com os alunos (AMIGUES, 2004). Na verdade, ela está diretamente ligada à relação e interação entre o/a professor/a com outros sujeitos que se envolvem e formam os mais diversos coletivos. No contexto da RP, por exemplo, esses coletivos são formados entre residentes, preceptores/as, alunos/as, coordenadora, orientadores/as, dentre outros.

Nessa perspectiva, entendemos que no contexto da RP há várias configurações de coletivos, que vão além desses supracitados, como afirmam Costa e Medrado (2020). Por esta razão, julgamos necessário ilustrar as primeiras impressões que Luanna e Laís têm sobre duas dessas formações de coletivos, destacando, nesse primeiro momento, o coletivo entre os residentes-alunos da escola, durante a etapa inicial de observação da aula da preceptora; e o coletivo entre residentes-corpo docente da escola, que ocorreu durante a participação das residentes em uma reunião da Área de Linguagens, como podemos ver nos seguintes excertos:

S6R1 – Luanna

Algo que também me deixou **feliz** foi **o espaço que tivemos**, principalmente durante a observação da aula de conversação, onde pudemos **interagir e participar juntamente** com os alunos/as, o que contribui consideravelmente para nossa aproximação.

S7R1 – Laís

Apesar de ser uma reunião de trabalho, **o que mais me agradou** mais em relação a situação foi o clima leve e amistoso. Eles [*outros professores da escola*] foram **muito legais** com a gente, houve até um momento de apresentações e eles nos desejaram boas vindas, o que me deixou **muito feliz e aliviada**.

Percebemos que nesses dois segmentos as residentes expressam certo grau de felicidade, entusiasmo e até mesmo alívio em poder fazer parte daqueles coletivos de trabalho. Expressões como “*me deixou feliz*” e “*muito feliz e aliviada*” nos confirmam esses sentimentos. Do mesmo

modo, podemos dizer que este momento se configura como um impacto positivo para que as residentes pudessem se sentir incluídas, acolhidas e à vontade naquele novo ambiente, além de estarem assumindo um papel ativo, ao participarem e transitarem por esses novos espaços. Mais ainda, esses excertos evidenciam que a atividade docente não se limita apenas às relações com os/as alunos/as e os espaços da sala de aula, pois envolvem a interação com *outros*.

Nesse caminho, observamos que a forma acolhedora e amistosa [*foram muitos legais*] dos outros professores e dos alunos se configura como aspecto importante no processo de ambientação e socialização das residentes nesses espaços (embora virtuais) da escola. Assim, puderam dialogar e participar de outros coletivos. Apesar disso, entendemos que, de certa forma, no segundo excerto há certos *conflitos* evidenciados a partir das marcas de linguagem (FOGAÇA; CRISTÓVÃO, 2008) utilizadas nos textos das residentes. Tal passagem [*Apesar de ser uma reunião de trabalho*], nos parece indicar que a residente tem conhecimento ou até mesmo antecipa que nos ambientes de trabalho há *conflitos* que destoam daquela impressão inicial [*clima leve e amistoso*].

Em outro momento, no qual as residentes já estavam planejando e desenvolvendo atividades para atuarem em sala de aula, juntamente com o terceiro residente e a professora preceptora, a residente Luanna descreve a experiência inicial de fazer parte de um coletivo. Dessa forma, devemos nos ater ao fato de que todas e quaisquer relações e interações estabelecidas no coletivo são propícias a ocasionar conflitos (FOGAÇA; CRISTÓVÃO, 2011), assim como discutimos no capítulo teórico e podemos constatar no seguinte excerto:

S8R2 – Luanna

No meu ponto de vista, a tarefa de organizar e pensar esse plano de aula **em trio** foi uma atividade **difícil**, pois **não estávamos tendo muita comunicação/colaboração** por parte de todos. Acredito que isso ocorreu por se tratar do primeiro trabalho realizado entre o trio e por **não estarmos ainda acostumados** com o coletivo do trabalho desenvolvido na RP.

Ao analisarmos esse trecho, percebemos que além do confronto de representações que o fragmento “*não estávamos tendo muita comunicação/colaboração*” revela, esses trechos demonstram a inexperiência para com essa dimensão do trabalho docente [*não estarmos ainda acostumados*], fatores que reforçam as dificuldades em trabalhar naquele coletivo. Desse modo, sendo o trabalho docente uma atividade interacional e interpessoal (LIRA; MEDRADO e COSTA, 2020), percebemos que os diálogos também geram conflitos, sejam por discordância,

problemas de comunicação, dentre outras situações. Apesar disso, Luanna demonstra perceber que àquele trabalho coletivo faz/fará parte de suas atividades no contexto de trabalho.

Lançando agora o olhar sobre os momentos após primeira regência, a partir das reflexões que Laís textualiza no segmento 5, a seguir, percebemos que ela aponta outro coletivo estabelecido em meio aos conflitos do primeiro momento da regência:

S9R2 – Laís

Entretanto, a **ansiedade** e os **problemas técnicos** tiveram um destaque na aula do 1º ano. Começou com meu computador sem suportar ficar no Google meets (e até hoje, eu não descobri o porquê), porém e **felizmente**, também estava conectada pelo celular e, **então Luanna tomou a frente** e compartilhou a tela dela com os nossos slides. A introdução e o desenvolvimento correram bem até chegar na parte final, a do quiz, o qual **eu e Luanna revezariamos** e foi aí que o computador dela travou. **Qual foi a solução, eu comecei a filmar a tela do meu computador**, mostrando as opções que os alunos e as alunas poderiam escolher, **enquanto isso, Luanna tentava arrumar o problema**. Ela conseguiu, mas daí o áudio dela começou a cortar.

No segmento supracitado, apesar de vermos de forma mais direta as emoções textualizadas [*ansiedade*], dificuldades [*problemas técnicos*], percebemos também a menção ao coletivo do trabalho realizado entre as próprias residentes. Assim, a fala de Laís demonstra que a dinâmica da aula teve diversos impasses e precisou ser repensada e reorganizada. Isso porque, as residentes tiveram de agir de outras formas, procurando soluções imediatas [*Luanna tomou a frente e compartilhou a tela dela com os slides*], [*comecei a filmar a tela do computador*], [*Luanna tentava arrumar o problema*], o que nos evidencia tanto a complexidade do trabalho docente (MEDRADO, 2012) quanto a parceria estabelecida entre as duas com o surgimento de conflitos.

Em outro trecho, percebemos o quanto foi importante o momento pós-regência, quando a preceptora utilizou os espaços da RP para conversar com as residentes sobre o primeiro momento de regência e trazer à tona alguns posicionamentos acerca da atividade docente, sendo evidenciada assim mais uma configuração do coletivo (residentes-preceptora).

S10R2 – Luanna

Algo que me deixou **bem mais tranquila** foi o **feedback** dado pela **professora**, ela nos disse que tivemos uma “**aula muito real**”. Ou seja, enfrentamos todas as dificuldades e **problemas que os professores em geral também enfrentam**, algo que está fora do nosso controle, principalmente nesse contexto.

S11R6 – Laís

Seu *feedback* sobre nossa aula foi bem objetiva, o que **me deixou feliz**. De acordo com ela, nossa aula foi **a mais realista** em comparação com a dos meninos. Nós havíamos enfrentado situações que **todos professores estão enfrentando** durante esse período de afastamento social e que foi **bom termos encontrado maneiras de nos ajudarmos** em momentos de crises, mas que também **precisaríamos trabalhar numa dinâmica mais ágil**.

A partir disso, constatamos que o *feedback* que parte da preceptora sobre a aula das residentes exerce um papel fundamental para reflexão das residentes acerca das dimensões do trabalho docente. Da "*aula muito real*" a "*mais realista*", o diálogo estabelecido pela preceptora permite um alívio e um possível entendimento que os conflitos que podem surgir na atividade não são casos isolados e, por que não dizer, negativos, haja vista que contribuem para (re)construção e (novas) configurações do agir.

Podemos dizer também que esses diálogos promovem reflexões acerca das identidades docentes que estão sendo construídas nesse momento de formação inicial das residentes, considerando que as residentes estavam vivenciando situações que, segundo a fala da preceptora, "*todos professores estão enfrentando*". Apesar disso, estavam, coletivamente, buscando estratégias para contornar a situação. Da mesma forma, as residentes refletem sobre as readaptações necessárias para o desenvolvimento da aula e o entendimento do trabalho docente como complexo, e que precisa ser readaptado, reconfigurado a todo momento [*precisaríamos trabalhar numa dinâmica mais ágil*], de acordo com as constantes demandas

Por fim, e cientes que os coletivos exercem papel crucial no desenvolvimento das atividades no âmbito da Residência Pedagógica, entendemos que os conflitos desencadeados a partir desses diferentes coletivos contribuíram para que as residentes refletissem e ressignificassem suas práticas, fatores evidenciados nesses trechos. Destacamos também que as residentes compreendem que o conflito e a adaptação ao(s) coletivo(s) do trabalho fazem parte de sua atividade, tanto é que refletem sobre esse aspecto.

4.3 Conflitos e ferramentas

Como discutimos anteriormente, as ferramentas são objetos apropriados e transformados durante a prática do/a professor/a, para que possam tornar o ensino e a própria atividade mais eficaz e organizada (AMIGUES, 2004). Posto isso, os trechos aqui analisados apontam para o uso dessas ferramentas, por parte das residentes, que as utilizam tanto de

maneira simbólica quanto material, como podemos observar no seguinte segmento, referente ao primeiro contato das residentes com os/as alunos/as da escola-campo.

S12R1 – Laís

Foi **muito cativante** ver as **configurações e os métodos** que a professora usou para **incentivar a participação** dos alunos. [...] o **mais interessante** foi como a professora usou as nossas apresentações como forma de introdução da aula. Posso dizer que foi como uma **dinâmica de jogo da memória**; ela começou a perguntar aos alunos sobre as informações que todos deram: *how old is student A? what about Laís?*

Neste caso, a residente demonstra satisfação e apreço ao utilizar expressões como: *muito cativante, o mais interessante*. Ademais, o uso dessas ferramentas é evidenciado a partir da expressão “*configurações e métodos*”, embora compreendamos que essa seja uma menção a uma ferramenta de caráter simbólico, na qual a professora se apropria da situação/interação permeada pela apresentação para conduzir o início da aula [*como uma dinâmica de jogo da memória*].

Nos segmentos a seguir, por sua vez, podemos perceber a complexidade do trabalho docente (MEDRADO, 2013) a partir dos problemas que surgem com o uso de determinadas ferramentas utilizadas no ensino remoto daquela escola, responsáveis assim, pelo surgimento de alguns conflitos.

S13R2 – Luanna

De qualquer forma, essa foi também **a primeira aula que ministrei no contexto virtual**, e confesso que **estranhei muito não poder ver os alunos face a face**. Apesar de ter tido aula em plataformas online, não fazia ideia que era tão **complicado** estando no lugar da professora. Além dos problemas técnicos e dificuldade no controle geral da sala, **parece que estamos falando sozinho e fica muito difícil** você saber se aquelas pessoas estão realmente prestando atenção, e **isso piora** quando **os alunos mostram dificuldade em ligar as câmeras e microfones** durante as aulas.

Nesse trecho, a residente demonstra que não tinha experiências anteriores naquele novo formato de aula, fator que causou certo tipo de estranhamento e sensações adversas por entender que não havia reciprocidade no processo de ensino-aprendizagem [*parece que estamos falando sozinho*], [*fica muito difícil você saber se aquelas pessoas estão realmente prestando atenção*]. Podemos dizer que tais colocações refletem diretamente os limites desse novo ambiente virtual de aprendizagem que, segundo Saviani e Galvão (2021), é marcado pelo distanciamento de alunos/as professores/as [*estranhei muito não poder ver os alunos face a face*], [*os alunos*

mostram dificuldade em ligar as câmeras e microfones], causados por essa nova ferramenta de trabalho. A partir disso, também podemos observar que a residente percebe, já nessa fase inicial, a complexidade do trabalho docente [*não fazia ideia que era tão complicado estando no lugar da professora*], pois ela assume esse papel social de *ser professora*.

Outro aspecto apresentado por Saviani e Galvão (2021), que gostaríamos de chamar atenção, diz respeito à falta de domínio no uso de ferramentas tecnológicas, por parte de muitos professores, que ficou evidenciada neste momento da pandemia. Podemos observar tal ocorrência no segmento a seguir, quando as residentes relatam uma das (re)configurações que vivenciaram no contexto da RP, mais precisamente quando gravaram vídeos para complementar as horas exigidas durante o primeiro módulo do Programa. Sobre esse aspecto, elas expõem:

S14R8 – Luanna

Cada semana **é um desafio**, e dando continuidade ao projeto de gravação de aulas em plataformas de streaming (*youtube*), as aulas da semana foram planejadas e executadas nessa direção. Apesar da **falta de prática e costume** com essa **ferramenta**, **estamos encarando e buscando** formas de alcançar as/os alunas/os de **forma positiva**.

S15R8 – Laís

Os planejamentos, as ideias das atividades, as gravações e edição dos vídeos foram **tão cansativos**. Para gravar apenas um vídeo de 5-8 minutos levou em média uma hora: conversa, ensaio, ideias, roteiro, crises de “**ai meu Deus, que vergonha**”, etc.

Como podemos observar nestes segmentos, as residentes demonstram estar se adaptando às novas configurações do ensino remoto e suas demandas [*é um desafio*], [*tão cansativos*], [*ai meu Deus, que vergonha*], nesse caso específico, a partir do uso da plataforma de *streaming* de vídeo. Isso implica dizer que as residentes vivenciaram na prática aquilo que os demais profissionais de educação tiveram de enfrentar e, assim como aponta o primeiro excerto, elas estavam “*encarando e buscando novas formas de alcançar as/os alunas/os de forma positiva*”, o que demonstra que as residentes compreendem que o trabalho do/a professor/a é esse: se recriar, reconstruir, reverter situações.

4.4 Conflitos e regras de ofício

Considerando que as regras de ofícios correspondem a gestos específicos e/ou genéricos que conectam os profissionais entre si (AMIGUES, 2004), mas que não foram necessariamente

ensinados/induzidos a fazer, buscaremos, nesta subseção, investigar como esses gestos aparecem e são compreendidos nas falas das residentes.

No próximo excerto, por exemplo, Laís demonstra o entendimento que tem sobre um gesto específico e a importância que dá para o uso de reforços positivos no aprendizado de Língua Inglesa.

S16R2 - Laís

Porém, deu para perceber que, com o passar do tempo, eles **começaram a participar quando ouviam seus nomes serem chamados aleatoriamente** e quando foram **incentivados a usar o chat**. E foi nesse momento que pensei que poderia ser uma das coisas que deveria ser adicionada já de cara nas aulas que ainda viriam a acontecer nessa semana, mas com outras turmas.[...] dessa vez fizemos o mesmo em relação ao chamar os nomes, além dos **reforços positivos** ditos oralmente e através do chat por parte dos outros residentes. Falávamos coisas como “*very good*”, “*nice job*”, “*You can do it!*”, etc. e funcionou.

Em primeiro lugar, observamos como as regras do ofício, percebidas e utilizadas pela residente, contribuem para o seu desenvolvimento profissional. Isso porque, Laís percebe que o gesto de chamar os alunos pelo nome e motivar os estudantes a partir de expressões positivas e motivadoras [*very good, nice job, You can do it!*] é algo importante para o progresso da aula e para a interação dos residentes com os alunos.

Nessa mesma perspectiva, no próximo relato Luanna menciona uma atitude comum aos professores presentes em uma reunião de Linguagens, os quais discutiram sobre a preocupação com a participação dos alunos nas atividades remotas.

S17R4 – Luanna

Mesmo assim, foi fundamental ver que os professores ali presentes **demonstravam preocupação em buscar alternativas para ir atrás e resgatar esses alunos** para que não perdessem o ano letivo, e também **estavam se colocando no lugar de cada um** no momento de cobrar atividades.

Entendemos que já fazia parte da atividade dos/as professores/as a busca por estratégias para motivação de alunos/as no ensino presencial. Entretanto, percebemos que o “*buscar alternativas*” [com outras plataformas] para alcançar estudantes que não têm internet e/ou não têm motivação nas aulas são muito mais constantes no dia a dia de docentes no ensino remoto.

“Ir atrás” e “resgatar alunos” nos instiga a pensar também sobre quem é o/a aluno/a que nem mesmo liga a câmera, nem fala no chat; que, conforme explicitado por Laís no excerto S16R4, necessita de incentivo e motivação. Essas atitudes se referem a uma reconfiguração do agir docente e podem ser compreendidos como gestos ainda mais específicos da profissão durante o período remoto.

De forma semelhante, Laís reflete no próximo excerto sobre as reconfigurações do seu agir para alcançar alunos/as que demonstram pouco interesse em participar das dinâmicas das aulas.

S18R6 – Laís

O aluno/a B do 8º ano **não sai da nossa boca**; sempre escreve a mesma mensagem com o mesmo erro no chat “não entendi md/nd*”, reclama do tempo e, muitas vezes, se recusa a participar. E daí, quanto mais tempo passamos observando eles, mais nós **tentamos buscar formas de “atrair”** eles para o conteúdo: gifs, memes, músicas, até apenas mencionar os artistas que eles mais gostam: Glee, BTS, now united, friends, blackpink, Amy Winehouse, Bruno Mars, etc.

Percebemos que, indiretamente, as residentes vivenciam algo comum à relação de trabalho de professores, que é observar e compartilhar sobre os comportamentos e atitudes dos alunos, evidenciados pela expressão “*não sai da nossa boca*”. Para além dessa observação, a residente também indica realizar um gesto, que é buscar estratégias para chegar até aquele aluno, a partir do uso de ferramentas que possam instigá-los a participar da aula, como gifs, memes, músicas, além de artistas e séries que são de interesse dos/as alunos/as.

Nesse caminho, concluímos que as regras de ofício estão presentes nas atividades da Residência Pedagógica, seja nas ações dos/as professores/as da escola-campo ou até mesmo no agir das próprias residentes. Além disso, elas parecem tomar conhecimento que *ser professor* é mobilizar estratégias o tempo todo, para a efetivação do trabalho. Desse modo, observamos que as residentes vão (re)construindo, ao decorrer do Programa, identidades crítico-reflexivas, à medida que demonstram reconhecimento para com a referida atividade, mas também refletem e conhecem as dimensões da atividade do/a professor/a.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] passar por situações como essa são importantes porque já se aprende que nem tudo são rosas, mas que são coisas que podem ser resolvidas, apesar das dificuldades. Nesses últimos dois meses, nós reclamamos bastante de cansaço, de sono, dor nas costas, etc., não foi fácil, mas como eu disse: acho importante vivenciar e entender a rotina, para que o choque não seja tão grande quando a gente ingressar no mercado de trabalho (embora alguns já estejam). Talvez uma comparação não tão boa, mas que me ajudou a refletir um pouco foi a ideia de como é iniciar um em esporte e cair logo quando entrar no local que é praticado, no primeiro treino ou errar no primeiro jogo; perder o medo de cair mas continuar se dedicando, se levantando rápido, tendo novas ideias e tentando novamente.

Segmento de relato - Laís

Conforme discutimos durante este trabalho, o conhecimento do profissional docente não se limita ao campo teórico, visto que esse aprendizado se dá também a partir da prática e imersão nas diversas esferas do(s) ambiente(s) de ensino, seja em tempos “normais” ou em tempos de crise.

Como mencionamos na introdução, esta pesquisa buscou responder de que maneira os conflitos contribuíram para a construção identitária e desenvolvimento profissional de duas residentes. Consideramos ter alcançado os objetivos delineados na introdução: a) identificamos os conflitos evidenciados nos relatos, tais como os conflitos com prescrições, coletivos, ferramentas e regras de ofício. Vimos que as prescrições são várias e advêm de instâncias diversas (MEC, PP da escola, Edital da Capes), contudo lidar com esses documentos e instâncias prescritoras serviram para que as residentes conseguissem compreender a complexidade do trabalho docente no que concerne ao planejamento e execução do planejado. Os conflitos com o coletivo se mostraram importantes para reflexão sobre a presença de *outros* na atividade educacional. No que concerne às ferramentas, podemos dizer que os conflitos foram mais relacionados aos dispositivos tecnológicos no sentido de ter boa conexão. As regras de ofício, por sua vez, aparecem principalmente nas reconfigurações do trabalho do professor em tempos de pandemia como forma de chegar até o aluno que por diversos motivos, está ausente parcial ou inteiramente.

Com relação ao segundo objetivo, b) analisamos, através dos relatos separados por categorias de análise, como essas experiências impactaram positivamente a identidade em

construção das residentes. Verificamos que os conflitos gerados e mencionados anteriormente contribuem para uma construção identitária e desenvolvimento profissional, numa perspectiva crítico-reflexiva. Consequentemente, as professoras tomam ciência de que o trabalho docente envolve lidar com impasses e, a partir do relato, que se configura como um momento de parar, recuperar o vivido, elas avaliam seu próprio agir.

Nesse caminho, verificamos, a partir nos relatos, que a Residência Pedagógica, enquanto ação formativa, oportunizou vivências de situações e desafios reais de ensino, que fizeram as residentes refletirem sobre as dimensões do trabalho do/a professor/a, e como esse exige demandas, (re)configurações e (re)construções a partir de situações que fogem do planejado. Em outras palavras, a maioria dos aspectos que as residentes descrevem/relatam explicita o quanto elas estão se identificando com o *ser docente* e suas várias nuances, tendo em vista que a RP é local propício para que vivenciem na prática aquilo que permeia a atividade docente.

Concluimos também que os conflitos da atividade docente não se limitam aos espaços físicos da escola, nem tampouco ao espaço virtual. Isso porque, os conflitos estão sempre presentes e demandam constantes mudanças no agir dos professores e professoras. Mesmo assim, e apesar das limitações do período remoto, a união e o trabalho coletivo se configuraram como fundamentais para que as residentes pudessem se (re)adaptar a essa realidade, a partir dos diálogos estabelecidos com *outros* coletivos, das ferramentas utilizadas, das prescrições e das suas (trans)formações enquanto professoras.

Finalmente, concluimos que a Residência Pedagógica permite ganhos que, certamente, agregam àquelas experiências curriculares. Embora esteja em fase inicial, é possível perceber que a RP vem se consolidando e permitindo uma formação cada vez mais próxima daquilo que é enfrentado diariamente pelo/a professor/a em sua trajetória educacional, ainda mais durante o contexto de ensino remoto. Sendo assim, esperamos que esta pesquisa possa fomentar mais reflexões e discussões sobre o trabalho desenvolvido pelas residentes, e a forma como conseguiram refletir, aprender, crescer, se renovar e se reinventar durante aquelas circunstâncias.

REFERÊNCIAS

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In.: MACHADO, Anna Rachel (Org). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. São Paulo: Eduel, 2004, p. 3553.

ARRUDA, Eucidio Pimenta. **Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19**. Em Rede - Revista de Educação a Distância, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>>. Acesso em: 09 de abril de 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023: **Informação e documentação: referências: elaboração**. Rio de Janeiro, 2002.

BRASIL. Edital Nº 01/2020. PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (2018). Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf> Acesso: 01 jan. 2021.

FOGAÇA, Francisco. Conflito e desenvolvimento: duas faces da mesma moeda. In.: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Atividade Docente e Desenvolvimento**. Campinas: Pontes editora, 2011, p.91-105.

GIL, Antonio Carlos. Como encaminhar uma pesquisa. In: _____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002, p. 47

GONÇALVES, Kelry Alves. Identidade docente nos artigos da ANPED – 2010/2014. Revista Brasileira de Ensino Superior, Passo Fundo, v. 2, n. 3, p. 5-17, dez. 2016. ISSN 2447-3944. Disponível em: <https://seer.imes.edu.br/index.php/REBES/article/view/1247/995>. Acesso em: 27 jun. 2021. doi:<https://doi.org/10.18256/2447-3944/rebes.v2n3p5-17>.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005

HODGES, Charles; TRUST, Torrey; MOORE, Stephanie; BOND, Aaron; LOCKEE, Barb. **Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência**. ESCRIBO. Traduzido por Danilo Aguiar, Dr. Américo N. Amorim e Dra. Lúcia Cerqueira, 2020. Disponível em: <https://www.escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17> Acesso em: 15 mai. 2021

LIRA, Edvaldo Santos de; MEDRADO, Betânia Passos.; COSTA, Walison Paulino de Araújo. Os diálogos entre preceptor e residente no contexto da Residência Pedagógica: reflexões em prol de uma construção de identidade docente. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 231–254, 2020. DOI: 10.26512/rhla.v19i2.32851. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/32851>. Acesso em: 21 jun. 2021.

MASON, Jennifer. (2002) **Qualitative Researching**. 2nd Edition, Sage Publications, London.

MEDRADO, Betânia Medrado. O papel dos artefatos no desenvolvimento profissional: conflitos e formação inicial. In.: ARNOUX, Elvira Narvaja e ROCA, María Del Pilar. **Del español el português: lenguas, discurso enseñanza**. João Pessoa, Editora UFPB, 2013, p. 171-198.

MEDRADO, Betânia Passos; COSTA, Walison Paulino de Araújo. O Programa de Residência Pedagógica: refletindo sobre a formação dos coletivos de trabalho. In: GUIMARÃES, Ana Maria; CARNIN, Anderson; LOUSADA, Eliane Gouvêa (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo em foco**: reflexões sobre uma teoria em contínua construção e uma práxis em movimento. 1.ed. Araraquara: Letraria, 2020.v. 1, p. 141-162.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, p. 143-155, 2009. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, p. 1146. Disponível em: <https://www.sintesc.org.br/files/1081/Texto%20%20%20For%20docente%20aspectos%20hist%20Saviani.pdf>. Acesso em: 15 de junho de 2021.

SAVIANI, Dermeval; GALVAO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do 'ensino' remoto. **UNIVERSIDADE E SOCIEDADE (BRASÍLIA)**, v. 67, p. 36-49, 2021.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro da; CRUZ, Shirleide Pereira. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento: diálogos em educação**, Rio Grande, v. 27, ed. 2, p. 227-247, 2018.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; FERREIRA, Lúcia Gracia. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da Pandemia COVID 19. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 13, n. 32, p. 1-19, 4 out. 2020. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/14290>>. Acesso em: 10 de abril de 2021.

APÊNDICE A – Termo de consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado residente

Esta pesquisa, intitulada **RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: CONFLITOS E IDENTIDADE DOCENTE** tem como objetivo geral investigar como duas professoras em formação inicial do núcleo multidisciplinar Inglês/Espanhol percebem os conflitos da atividade docente a partir de seus relatos. Além disso, para facilitar o processo de investigação delimitamos os seguintes objetivos específicos: a) Identificar quais conflitos são evidenciados nos relatos produzidos por duas professoras da formação inicial em um contexto pandêmico; e b) Analisar como essas diferentes experiências apontam para a construção das identidades docentes dessas residentes. A pesquisa é parte de um projeto de pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso da aluna Luanna Karolyne Batista Nascimento, aluna do Curso de Letras- Inglês, sob orientação da Profa. Dra. Betânia Passos Medrado (mat. SIAPE 2169247).

Solicitamos o seu consentimento para analisar seus relatos e relatórios produzidos entre os anos de 2020 – 2021 durante a sua participação do Programa de Residência Pedagógica, Núcleo Inglês/Espanhol e publicar este estudo em eventos da área de Letras/Linguística e em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, o seu nome será mantido em sigilo, tendo em vista que buscamos diminuir os riscos, embora não previsíveis, de porventura constrangermos ou envergonharmos o seu envolvimento em nossa pesquisa.

Esclarecemos que sua participação é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida que não deve participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do curso, favor comunicar ao professor. Os pesquisadores estarão à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados.

Estou ciente que receberei uma cópia desse documento

Assinatura do(a) residente

Contato com o Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a) Betânia Passos Medrado, WhatsApp 99342 82 85 ou pelo email betamedrado@gmail.com

Atenciosamente,

**Endereço do CEP/CCM: Centro de Ciências Médicas- CCM - 3º andar.
Sala 14, Campus I - Cidade Universitária - Bairro Castelo Branco
CEP: 58059-900 – João Pessoa-PB
Telefone: (083) 3216-7308.e-Mail: comitedeetica@ccm.ufpb.br**

ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: CONFLITOS E IDENTIDADE DOCENTE

Pesquisador: BETANIA PASSOS MEDRADO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 45451621.0.0000.5188

Instituição Proponente: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.826.434

Apresentação do Projeto:

O projeto estuda os espaços oferecidos pela Residência Pedagógica (RP) como oportunidades de crescimento e construção de identidade docente, no período atípico de pandemia e seus conflitos, que nesse contexto ainda são muito recentes e esta pesquisa deverá mostrar as vozes dos envolvidos nesse Programa, melhorando a compreensão sobre as relações estabelecidas entre os coletivos formados e os conflitos do novo modelo de atuação.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral é investigar como duas professoras em formação inicial do núcleo multidisciplinar Inglês/Espanhol percebem os conflitos da atividade docente a partir de seus relatos

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Foram definidos que haveriam riscos não previsíveis embora pequenos e o benefício será a melhor compreensão do contexto atual da residência pedagógica, considerando a pesquisa oportunidade de crescimento e construção de identidade docente além de espaço de reflexão

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Viável e de acordo com a resolução 466/12

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOÃO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 4.826.434

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentados e acordo com a resolução 466/12

Recomendações:

vide conclusões

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa pode ser iniciada

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1732372.pdf	10/05/2021 11:18:31		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_revisado.pdf	10/05/2021 11:16:21	BETANIA PASSOS MEDRADO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_revisado.pdf	10/05/2021 11:15:46	BETANIA PASSOS MEDRADO	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	09/04/2021 11:49:14	BETANIA PASSOS MEDRADO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOÃO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



Continuação do Parecer: 4.826.434

JOAO PESSOA, 05 de Julho de 2021

Assinado por:
Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br