



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CENTRO
DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO
PRESENCIAIS DE LICENCIATURA EM LETRAS
LICENCIATURA EM LÍNGUA ESPANHOLA

RAFAELLA GOMES AMORIM MAROJA

**AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA A
FORMAÇÃO INICIAL E A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR DE
LÍNGUA ESPANHOLA**

João Pessoa

2021

RAFAELLA GOMES AMORIM MAROJA

**AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA A
FORMAÇÃO INICIAL E A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR DE
LÍNGUA ESPANHOLA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
à Coordenação do Curso de Letras do Centro
de Ciências Humanas, Letras e Artes da
Universidade Federal da Paraíba como
requisito parcial para obtenção da Licenciatura
plena em Letras Espanhol.

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

João Pessoa

2021

M344c Maroja, Rafaela Gomes Amorim.
As contribuições do Programa
Residência Pedagógica para
a formação inicial e a
construção identitária do
professor de língua espanhola /
Rafaela Gomes Amorim
Maroja. - João Pessoa,
2021.

63 f. : il.

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

1. Formação inicial de
professores. 2. Construção
identitária. 3. Programa
Residência Pedagógica. 4.
Língua Espanhola. I. Medrado,
Betânia Passos. II.
Título.

UFPB/CCHLA

RAFAELLA GOMES AMORIM MAROJA

**AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA A
FORMAÇÃO INICIAL E A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR DE LÍNGUA
ESPAÑHOLA**

Trabalho de Conclusão de curso apresentado e aprovado em 26 / 11 /2021, pela
seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª. Betânia Passos Medrado

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Orientadora

Prof. Drª. Ana Berenice Peres Martorelli

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Examinadora

Prof. Drª. Carolina Gomes da Silva

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Examinadora

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, que esteve ao meu lado nos tempos bons e de adversidades que fizeram parte da minha jornada na UFPB. Durante esses últimos anos não foram nada fáceis, pois devido às crises de ansiedade, foi difícil de entender quais eram minhas limitações e fortalezas. Porém, Deus com a sua bondade e misericórdia nunca me deixou esquecer da minha essência e da minha garra em me dedicar naquilo que amo fazer, que é ensinar não somente a língua espanhola, mas ensinar as belezas de enxergar os diferentes horizontes por meio da língua espanhola.

A minha família, em especial ao meu pai que sempre deu o seu melhor para me incentivar a lutar e confiar em tudo aquilo que acredito. Ele me ensinou que posso ser quem eu sou, posso viajar, sonhar, viver, ser feliz, seguir em frente sem ter medo de enfrentar os obstáculos e medos. O seu apoio foi essencial nessa minha jornada, principalmente quando eu pensei em desistir de tudo. Não há palavras para descrever minha gratidão, pois quando havia desistido por diversas vezes, ele sempre estava ao meu lado dizendo: “bora terminar esse ciclo?!?”, “vou ficar te monitorando para fazer, viu?!?”, “você consegue, calma!”. Obrigada por tudo e por não me deixar desistir.

A minha tia/mãe Zeza que me ajudou em todos os momentos que eu precisei. Sempre me apoiou, me acalmou, confiou e me incentivou a seguir meus sonhos. Acredito que o seu apoio e abraços foram essenciais para a renovação de minhas forças em meio a tantas (in) certezas.

Meu coração transborda gratidão às minhas amigas Ana, Márcia, Taciana, Camila e Rayssa, que durante a graduação foram minhas companheiras não só de disciplinas e/ou projetos, mas de vida, elas sempre acreditaram em tudo que me propunha a fazer. Torcem e vibram por cada passo meu. Costumo dizer que elas são anjos que Deus me presenteou para tornar os dias na UFPB mais divertido e repleto de sorrisos. Obrigada por cada conselho, café, abraços, sorrisos e apoio, principalmente quando a ansiedade batia forte. Obrigada por tudo o que vivemos durante os últimos cinco anos. Essa vitória não faria o menor sentido, se não fosse compartilhada com vocês.

A Natallia que foi a minha professora preceptora na PRP e se tornou ui

amiga que quero levar para a vida. Também agradeço a todas as participantes do PRP que fizeram parte da vivência desse incrível programa, em especial, quero agradecer a Mayra e Wilma pela oportunidade de analisar as suas narrativas e por todo o carinho de ter respondido todas as minhas dúvidas e inquietações.

Aos meus professores que contribuíram na minha formação, especialmente à professora Betânia Medrado pela orientação, pela disponibilidade, pela atenção, pela compreensão, por escutar, entender as minhas crises de ansiedade e por sempre acreditar na minha capacidade de desenvolver este trabalho, contribuindo com as sugestões necessárias e incentivando na conquista do resultado final. Também gostaria de agradecer as professoras Maria Luiza, Hortênsia, Barthyra, Maura, Ana Berenice e Carol que fizeram parte da minha vida acadêmica e me ensinaram a tomar gosto pela docência e que me inspiram profissionalmente.

Gostaria de citar, nesse espaço, todos que contribuíram pelos seus respectivos nomes, mas para não correr o risco de injustiça ao não conseguir dar conta dessa dimensão, deixo aqui o registro e carinho para cada um, que direta ou indiretamente fez e faz parte dessa minha jornada.

“Los científicos dicen que estamos hechos de átomos,
pero a mi un pajarito me contó que estamos hechos de
historias”.

Eduardo Galeano (2018)

RESUMO

Esta pesquisa se propõe analisar e compreender as experiências vivenciadas por duas licenciandas participantes do Programa Residência Pedagógica (PRP) que, durante a participação no programa, estavam realizando sua formação em Letras Espanhol na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Por esse motivo, utilizamos como referencial teórico os estudos de autores como Bauman (2005), Braúna e Reis (2014), Diniz-Pereira (2014), Favacho (2014), Hall (2011), Souza (2016), entre outros. Aplicamos a metodologia qualitativa e a pesquisa documental por meio de relatórios finais e relatos reflexivos. Assim, a pesquisa se realizou a partir da coleta de indícios linguísticos que evidenciaram as contribuições do PRP na formação inicial e construção da identidade docente das participantes. As reflexões apresentadas são referentes a este grupo específico, embora possa haver outras questões durante as diferentes fases da carreira docente que se diferenciam e se transformam de acordo com cada realidade individual e coletiva. Os resultados e as discussões apresentaram as diferentes demandas que envolvem o papel do docente a partir de questões experienciadas pelas licenciandas residentes no dia a dia da prática docente durante o PRP. Por isso, entende-se que o programa, permite aos estudantes de licenciaturas, uma imersão nos diferentes espaços escolares. Concluímos que o estudo proporcionou novas perspectivas e novas reflexões no que diz respeito à oportunidade de atuação docente e (re) construção identitária profissional. Também permitiu elencar problematizações que envolvem não apenas o âmbito escolar, mas indagações promovidas pelo ponto de vista pessoal e coletivo, expondo alguns dos vários desafios enfrentados pela realidade escolar e trabalho docente numa perspectiva apresentada por profissionais ainda em formação.

Palavras-chave: Formação inicial de professores; Construção identitária; Programa Residência Pedagógica; Língua Espanhola.

RESUMEN

Esta investigación se propone analizar y comprender las experiencias de dos estudiantes de pregrado participantes en el Programa de Residencia Pedagógica (PRP) que, durante su participación en el programa, se formaron en Lengua Española en la Universidad Federal de Paraíba (UFPB). Por esta razón, utilizamos como referencia teórica los estudios de autores como Bauman (2005), Braúna y Reis (2014), Diniz-Pereira (2014), Favacho (2014), Hall (2011), Souza (2016), entre otros. Aplicamos la metodología cualitativa y la investigación documental a través de los informes finales y los relatos reflexivos. Así, la investigación se realizó a partir de la recogida de indicios lingüísticos que pusieron de manifiesto las aportaciones del PRP en la formación inicial y la construcción de la identidad docente de los participantes. Las reflexiones que se presentan se refieren a este grupo específico, aunque puede haber otras cuestiones durante las distintas etapas de la carrera docente que se diferencian y transforman según cada realidad individual y colectiva. Los resultados y las discusiones presentaron las diferentes demandas que envuelven el rol del profesor a partir de las cuestiones experimentadas por las estudiantes de licenciatura en la práctica docente diaria durante el PRP. Por eso, se entiende que el programa permite a los estudiantes de licenciatura una inmersión en diferentes espacios escolares. Concluimos que el estudio aportó nuevas perspectivas y nuevas reflexiones en relación a la oportunidad del desempeño docente y la (re)construcción de la identidad profesional. También ha permitido enumerar problemáticas que involucran no sólo el ámbito escolar, sino también cuestiones promovidas desde un punto de vista personal y colectivo, exponiendo algunos de los diversos desafíos enfrentados por la realidad escolar y el trabajo docente en una perspectiva presentada por profesionales que aún están en formación.

Palabras clave: Formación inicial del profesorado; Construcción de la identidad; Programa de Residencia Pedagógica; Lengua Española.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DLEM - Departamento de Letras Estrangeiras Modernas

ECI - Escolas Cidadãs Integrais

ECIT - Escola Cidadã Integral e Técnica

LE – Língua Estrangeira

ELE - Espanhol como Língua Estrangeira

IES - Instituições do Ensino Superior

MEC - Ministério da Educação

PP – Professora preceptor

PRP – Programa Residência Pedagógica

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
2. A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE ESPANHOL.....	17
2.1 Um breve olhar sobre a formação inicial docente.....	17
2.2 Compreendendo algumas concepções sobre a construção identitária profissional do professor de espanhol.....	18
3. BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA – PRP	22
3.1 O que é o PRP?.....	22
3.2 Qual a estrutura e a dinâmica do PRP?.....	24
3.3 Breves considerações sobre a imersão dos alunos residentes no modelo de escola pública ECIT.....	26
4. PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	29
4.1 Natureza da Pesquisa.....	29
4.2 Contexto da Pesquisa.....	30
4.3 Instrumentos de coleta de dados.....	31
4.4 Colaboradores	31
4.5 Procedimentos e categorias de análise	32
5 CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA PROFISSIONAL DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL: CONTRIBUIÇÕES DO PRP.....	36
5.1 Análise dos fragmentos coletados dos relatos reflexivos e relatórios finais das alunas residentes.....	36

5.2 Considerações sobre as contribuições das vivências relatadas no PRP.....	45
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	47
REFERÊNCIAS.....	49
APÊNDICE.....	51

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa propõe coletar, selecionar e analisar fragmentos de discursos escritos por licenciandas (residentes) que foram participantes do Programa Residência Pedagógica (PRP) em 2018 e 2019. O PRP é um Programa nacional, instituído pelo Ministério da Educação através da CAPES, por meio da portaria nº 38/2018, e que faz parte da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Assim, o PRP tem a finalidade de direcionar o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, proporcionando um real contato do licenciando com a sua futura área de atuação, ou seja, uma ponte importantíssima entre a teoria e a prática por meio da imersão no âmbito escolar.

Por intermédio dos documentos selecionados, destacaremos os indícios linguísticos que possam sinalizar as diferentes contribuições que o PRP propiciou para a formação inicial e a construção da identidade profissional docente de duas participantes do programa. Nesta perspectiva, é relevante mencionar que o PRP foi implantado na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), por meio de um termo de parceria entre a UFPB e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Assim, para o desenvolvimento das atividades, o Programa é organizado em núcleos nas diversas licenciaturas e, para a realização desta pesquisa, o núcleo escolhido foi o Núcleo Espanhol-Inglês, vinculado ao Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM) da UFPB.

O interesse por esse tema surgiu da inquietação desta pesquisadora em compreender o processo formativo docente e os aspectos identitários que são produzidos na graduação de Letras-Espanhol, através da experiência vivida no PRP. Sendo assim, essas provocações foram afloradas durante o período entre 2018 e 2019, quando ela foi partícipe do Programa. Na ocasião, identificamos, durante algumas reuniões do Núcleo, que muitas alunas residentes tiveram experiências que impactaram de forma significativa na sua formação e também na questão da construção e reconhecimento de sua identidade docente.

A escolha do tema se deu a partir da necessidade de entender quais as contribuições que esse recente Programa trouxe para o processo de iniciação à docência e à construção identitária do professor de Língua Estrangeira (LE), com ênfase na Língua Espanhola. Nessa direção, é importante refletir sobre o fato de que muitas são as dúvidas e inseguranças que o licenciando passa ao longo da graduação. Essas dúvidas e

inseguranças normalmente envolvem o como fazer as aulas, se os alunos irão entender o conteúdo dado, se o planejamento dará certo, se os alunos e os demais profissionais da educação nos aceitarão como professores e se verdadeiramente houve uma conexão com a profissão docente durante o contato com a sala de aula. Sendo assim, quando na graduação chega a fase envolvendo a imersão em sala de aula, para muitos dos licenciandos esse momento é ímpar e de suma importância para a (re) construção e reconhecimento de uma identidade docente¹, ou seja, pôr em prática e se apropriar do que se aprendeu durante anos de estudos na Universidade.

Para alguns licenciandos, a imersão no âmbito escolar em seus diferentes aspectos, se converte em um processo de amadurecimento acadêmico, profissional e pessoal. Já para outros, esse momento se torna um teste crucial que os levam a decidir que não querem seguir a carreira de professor, já que não houve a conexão com a profissão docente durante a prática.² Sendo assim, podemos expressar que a imersão e vivência no âmbito escolar proporciona esclarecer muitas dúvidas e inquietações que pairam ao longo de toda a formação de muitos licenciandos. Além disso, essa imersão e vivência também possibilitam o surgimento de novas reflexões e ampliação de olhares na perspectiva acadêmica, profissional e também pessoal.

Segundo Diniz-Pereira (2014), há poucas décadas que a formação docente vem sendo tratada como objeto de estudos acadêmicos. A formação docente, principalmente as questões envolvendo a identidade do professor de Espanhol em sua formação inicial durante a imersão no PRP, é um assunto eventualmente abordado nas pesquisas, ou seja, podemos presumir que essa temática é um terreno pouco explorado e por isso acreditamos que seja fértil e que os seus frutos ajudarão aos futuros pesquisadores e alunos residentes a compreender as várias representações sobre a profissão docente no que diz respeito à atuação do professor de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE).

Nesta perspectiva, Pimenta (2012) esclarece que, durante o período de formação, os licenciandos podem estabelecer ou fortalecer sua identidade profissional docente, pois nessa vivência formativa há a oportunidade para a reflexão e análise crítica das manifestações envolvendo a docência em seus diferentes aspectos. Diante disso, podemos evidenciar que a formação docente inicial ou continuada, pode ter um impacto significativo na (re) construção da identidade docente e de suas representações sociais construídas no exercício da profissão docente.

A partir dessas considerações, elaboramos as seguintes questões norteadoras para esta pesquisa: 1. Quais contribuições o PRP possibilitou para o processo de formação

¹ Avaliação construída por esta autora a partir da sua própria vivência no PRP e dos textos produzidos pelas residentes, como veremos mais adiante no capítulo de análise.

² Avaliação construída por esta autora a partir da sua própria vivência no PRP, das reuniões e dos textos produzidos pelas residentes, como veremos mais adiante no capítulo de análise.

e iniciação à docência das duas alunas residentes de Letras- Espanhol?; e 2. Quais aspectos identitários são evidenciados nos relatórios finais e relatos reflexivos dessas residentes?

Partindo desse entendimento, esta pesquisa tem o objetivo geral de investigar quais foram as contribuições e os conflitos que as duas licenciandas de Letras-Espanhol da UFPB, envolvidas no PRP, vivenciaram no seu processo de formação como alunas residentes em 2018-2019. Além disso, para facilitar o processo de investigação, delimitamos os seguintes objetivos específicos: a) Analisar os impactos que o contexto promovido pelo PRP teve no processo de formação inicial das duas alunas residentes; e b) Identificar os aspectos de construção identitária profissional docente das duas alunas residentes em questão.

Assim, analisando o contexto que envolve as questões centrais desta pesquisa, podemos apontar a sua relevância, já que o PRP é um Programa que foi implantado recentemente com a execução da sua versão pioneira em diferentes universidades no ano de 2018. Por esta razão, pesquisaremos sobre as contribuições de experiências vividas na sua versão pioneira. Então, buscaremos compreender as contribuições individuais e coletivas apresentadas nos documentos analisados. A relevância desta pesquisa é direcionada à importância da temática envolvendo a formação inicial e a identidade docente, já que é fundamental compreender e refletir sobre as contribuições na formação e na construção da identidade docente das licenciandas que iniciaram a sua carreira profissional durante a imersão no PRP.

Dado isso, o presente texto está organizado em cinco capítulos. O primeiro apresenta a introdução que discorre sobre a investigação de forma clara e objetiva. O segundo capítulo expõe breves considerações sobre a formação inicial e a construção da identidade docente. O terceiro aborda informações sobre o PRP e sobre as escolas participantes do Programa. O quarto apresenta o percurso metodológico adotado para a realização da presente pesquisa. Por último, o quinto capítulo disserta sobre as análises e as reflexões dos dados coletados.

2. A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO FUTURO PROFESSOR DE ESPANHOL POR MEIO DA PRP

Este capítulo tem como objetivo dissertar sobre a formação inicial docente e a construção identitária, refletindo sobre cada um desse tema com o foco voltado na vivência das licenciandas em Letras Espanhol participantes do Programa Residência Pedagógica (PRP) em sua versão pioneira realizada nos anos de 2018 e 2019.

2.1 Um breve olhar sobre a formação docente

Primeiramente, na tentativa de refletir sobre a formação de professores e a produção de identidade docente, buscaremos entender essas questões a partir das ideias de autores como Bauman (2005), Diniz-Pereira (2014), Favacho (2014), Hall (2011), Souza (2016), entre outros. Diante disso, podemos mencionar que a formação e a identidade docente vêm sendo conceituadas de diferentes formas e contemplam a preocupação em refletir e dialogar sobre o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes em seus distintos campos de atuação.

Todas as questões postas na contemporaneidade sobre a formação e a identidade docente têm nos permitido refletir em seus múltiplos aspectos. Assim, para buscar as respostas sobre ambos os processos estudados em questão, considera-se pertinente saber que na última década tanto a identidade docente quanto a formação inicial de professores têm ganhado espaço nas pesquisas acadêmicas em Linguística Aplicada. Segundo Diniz-Pereira (2014, p. 58) é importante saber que “[...] entre as pesquisas sobre formação de professores no país, a parcela dedicada à questão da identidade docente é ainda muito pequena.” Posto isto, podemos afirmar que estudar sobre a identidade docente de professores de língua espanhola não é uma tarefa fácil devido à complexidade do conceito e às barreiras para definir e explorar a temática, embora, seja de grande relevância para a pesquisa educacional.

Nesta direção, a formação inicial docente compreende o processo de obtenção dos conhecimentos práticos e teóricos durante a graduação por meio do tripé Ensino, Pesquisa e Extensão. A respeito da formação inicial, destacamos a concepção de Braúna e Reis (2014, p. 153-154) que defendem que “[...] a formação inicial constitui-se numa das mais importantes fases da formação de professores, [...], sendo, portanto, crucial para a

constituição da identidade profissional docente”. Logo, acreditamos que por meio de programas como a PRP, que promovem a formação inicial docente, os licenciandos que têm a oportunidade de vivenciar esse intenso processo de imersão na escola, de acordo com a sua experiência, têm a chance de presenciar um enriquecimento na sua formação por meio da articulação entre a teoria e a prática. Além disso, terão a possibilidade de (re) construir e (re) conhecer a sua identidade profissional docente, assim, se apropriar dessa identidade conscientemente, se reconhecendo com tal.

A formação inicial é algo muito importante para o entendimento de qualquer profissão, por isso, vemos que a participação do licenciando no PRP se faz necessária por proporcionar uma vivência singular e coletiva que faz com que o participante sinta vivamente o que é ser professor, já que terá a oportunidade de atuar como tal, na atividade de regência. De acordo com Feijó (2008), esse contato com a escola é fundamental para que o professor em formação se reconheça como professor e sinta todo esse processo de produção/construção identitária profissional docente.

De acordo com Grabauska (2003), a prática educativa é um instrumento de transformação social, assim, as alunas residentes puderam colaborar no processo de transformação social, já que nas diferentes atividades propostas pelo Programa abordaram temáticas que estimularam nos alunos o pensamento crítico sobre os diferentes aspectos presentes na sociedade.

A formação inicial é um processo que abre muitas possibilidades para o licenciando, desta forma, Braúna e Reis (2014) nos ajudam a compreender a importância dessa fase na formação do professor e em seus múltiplos benefícios formativos e de reconhecimento do tornar-se professor. Sendo assim, o PRP propicia de forma assertiva e sistemática esse contato do licenciando com a sua futura área de atuação.

2.2 Compreendendo algumas concepções sobre a construção identitária profissional do professor de espanhol

Falar sobre a construção da identidade profissional docente é algo que nos leva a pensar em diferentes questionamentos: Quando isso acontece? A produção dessa identidade é algo definitivo? Os programas que permitem a imersão na escola como o PRP colaboram para essa construção? O licenciando tem alguma percepção sobre a produção dessa construção e reconhecimento dela? São perguntas como essas que nos fazem refletir sobre como as vivências podem contribuir para a reflexão e produção do reconhecimento de ser professor e, por isso, esta pesquisa se propõe a dialogar sobre

essas perspectivas que envolvem o processo de reconhecimento e construção da identidade do professor de língua espanhola em sua formação inicial.

No sentido de compreender as questões que envolvem a identidade, recorremos a Bauman (2005), que nos apresenta a ideia de identidade que surgiu por causa da existência da crise de pertencimento no tempo denominado pela sociologia como pós-modernidade. Neste sentido, ele nos deixa a reflexão de que tanto o pertencimento quanto a identidade sofrem um processo de transformação contínua e que são moldáveis e negociáveis de acordo com as vivências, escolhas, maneiras de agir e lidar com as interferências que a sociedade impõe ao indivíduo. Dessa maneira, podemos dizer que a identidade é construída a partir das influências externas do contexto sociocultural.

Por outro lado, Hall (2011) explica que a construção identitária cultural se realiza de acordo com as diferentes vivências culturais, sociais e históricas do sujeito. Desta forma, ele define os sujeitos como: iluminista, sociológico e pós-moderno. Então, Hall (2011) assinala que a identidade se dá por meio de processos contínuos que são moldados e transformados segundo as relações e representações dos sistemas culturais.

A fim de ampliar as reflexões sobre a identidade docente, é importante salientar que segundo Souza (2016, p.20),

Do início dos anos 90 para cá emergem pesquisas sobre formação de professores que abordam e tematizam sobre as histórias de vida, a memória, as representações sobre a profissão, os ciclos da vida, o trabalho com a autobiografia ou narrativas de professores em exercício, em final de carreira ou em formação.

Os estudos sobre a identidade profissional docente comparado com outras temáticas é consideravelmente recente, porém, podemos afirmar que estudar todas as representações que envolvem esse processo de construção identitária do professor é bastante significativo, já que tais reflexões podem ajudar na busca de respostas para tantas perguntas que são geradas nas certezas e incertezas da vida docente em suas várias facetas.

Gonçalves (1992) afirma que a construção da identidade profissional docente é estabelecida por meio da socialização que será definida na relação do professor com a sua profissão e também com o seu grupo pertencente, realizando assim uma produção simbólica, pessoal e interpessoal. Logo, podemos considerar que o PRP oportuniza toda essa socialização estabelecida não só pelo meio estrutural relacionada à ida à escola, mas à vivência em todos os espaços e socialização que foi possibilitada pelas atividades realizadas no Programa que inclui observação, regência e o plano de ação (portaria nº 38/2018).

À vista disso, Diniz-Pereira (2014) também fala sobre a identidade, porém destaca que ela possui, pelo menos, duas dimensões que são interconectadas, sendo essas a dimensão social e a dimensão individual. Ou seja, a identidade sofre influências da sociedade, moldadas pelas relações sociais e que também são influenciadas pela individualidade do sujeito. Por isso, é importante salientar que "O conceito de identidade é altamente complexo. Ele é sempre relacional e contrastivo, ou seja, surge por oposição e não se firma isoladamente" (DINIZ-PEREIRA, 2014, p.58). Então, embora a identidade seja complexa de conceituar, podemos promover reflexões que poderão nos ajudar a entender as questões identitárias presentes nas vivências das alunas residentes no PRP.

Partindo para a reflexão proposta por Diniz-Pereira (2014, p.63) que em seu texto ressalta que "[...] o processo específico da construção da identidade docente origina-se dessas complexas teias de relações sociais, históricas, políticas, econômicas e culturais", podemos pensar sobre as diferentes influências que promovem a construção identitária nos diferentes sujeitos e em especial na produção/construção da identidade docente. Reforçamos que a temática da identidade docente explora a subjetividade humana, nos seus variados aspectos, incluindo os pessoais, os profissionais, os culturais, etc. Diante disso, a maioria das pesquisas relacionadas a esse tema busca analisar o discurso dos profissionais da educação para compreender os processos identitários em suas diversas particularidades.

Ao buscar compreender as questões identitárias docentes, Souza (2016, p.17) propicia uma reflexão sobre os pormenores que caracterizam a identidade profissional docente e argumenta que:

A identidade é produzida e performatizada na interrelação com o discurso legal, administrativo e pedagógico, os quais são expressos através de parâmetros, regulamentos, manuais, portarias, discursos públicos, projetos e programas de formação.

Destarte, compreendemos que a escola é o espaço privilegiado para exercício profissional dos professores de língua espanhola e que favorece a construção da identidade docente, assim, essa identidade é constituída por meio das relações de educador e educando e as relações do educador com os diversos profissionais da educação. Além disso, a construção identitária profissional é sempre influenciada pelos documentos regulatórios da Educação (BRASIL, 2018), do Código Civil (2002) e da Constituição Federal (BRASIL, 1998), PCNs (2000), entre outros.

Deste modo, Favacho (2014) discorre sobre os impasses que o processo de construção da identidade docente sofre durante suas distintas fases. Seja no início da carreira profissional ou não, de um lado está a individualidade de cada professor e do outro

as identidades docentes oficiais já estabelecidas pelas diferentes instâncias que possuem uma grande influência sobre os docentes em seu processo de construção identitário-profissional.

Por conseguinte, por meio das diversas reflexões trazidas por Bauman (2005), Diniz-Pereira (2014), Favacho (2014), Gonçalves (1992), Hall (2011) e Souza (2016), optamos em trabalhar na presente investigação com o conceito de identidade que é plural, móvel, contínua, multifacetada, sofrendo influências da sociedade e que é moldada pelas relações sociais e que também é influenciada pela individualidade do sujeito.

3. BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA-PRP

Este capítulo irá abordar algumas considerações sobre o PRP apresentando nas próximas seções informações sobre o funcionamento do Programa, dissertando sobre a sua estrutura e dinâmica, expondo também, informações sobre a imersão dos alunos residentes no modelo de escola pública de ensino médio denominada Escola Cidadã Integral (ECI) e Escola Cidadã Integral e Técnica (ECIT).

3.1 O que é o PRP?

Ter acesso a uma imersão na Educação Básica é algo ímpar na formação de qualquer licenciando. Por essa razão, o principal objetivo do Programa Residência Pedagógica (PRP) é direcionar o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciaturas, proporcionando ao graduando um contato maior com a sua futura área de atuação, ou seja, é uma ponte entre a teoria e a prática por meio da imersão, já que o licenciando residente realizará as atividades estabelecidas pelo PRP que se dividem em: observações, regências, projeto de intervenção e formações, tendo assim, uma vivência tangível com os diferentes aspectos do âmbito escolar.

O Programa Residência Pedagógica (PRP) foi instituído pela Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Assim, esse Programa faz parte das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores. Ele tem como um dos principais objetivos o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, sendo possível somente a participação do licenciando que está a partir da segunda metade de seu curso de licenciatura de uma das instituições parceiras do Programa.

Portanto, o PRP busca promover práticas inovadoras na formação inicial docente. Tais práticas têm o principal objetivo de estimular a relação entre a teoria e a prática nos cursos de licenciatura. Desta forma, o PRP promove a articulação das Instituições de Ensino Superior (IES) com as instituições de redes públicas de educação básica no território nacional (CAPES, 2018).

O Programa, em sua execução, contempla a regência e a intervenção pedagógica, além disso, são partícipes do programa, os alunos residentes, os professores das escolas

receptoras (identificados como professores preceptores) e os professores das instituições formadoras (identificados como professores orientadores). Todos esses participantes asseguram a realização do trabalho proposto pelo Programa. Portanto, a realização do PRP é voltada à integração das competências e habilidades para um ensino de qualidade.

Segundo a Capes (2018), os objetivos do programa PRP visam:

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

O Programa de Residência Pedagógica realizado pelo Ministério da Educação (MEC), foi implementado no Brasil em março de 2018, por meio da portaria 6/2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), localizado na pasta sobre as ações da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Esse edital objetivou selecionar Instituições do Ensino Superior (IES) públicas, privadas sem fins lucrativos ou privadas com fins lucrativos que possuam cursos de Licenciatura participantes do Programa Universidade para Todos. Em razão disso, esse Programa busca a “implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica” (CAPES, 2018, p. 1). É importante frisar que a primeira versão do Programa na UFPB teve a vigência de agosto de 2018 a janeiro de 2020 e é esta versão pioneira que iremos abordar na presente pesquisa.

O PRP possui base institucional nas seguintes legislações: na Política de Formação de Professores do Ministério da Educação – MEC; na Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 02/2015; e no Decreto nº 8.752/2016 – Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

Nesta direção, fica evidenciado que os objetivos do Programa devem ser conduzidos na intenção de atender seus propósitos a serem analisados a partir deles para compreensão dos seus pontos de contribuições e divergências na formação inicial docente.

3.2 Qual a estrutura e a dinâmica do PRP na versão pioneira de 2018?

A estrutura de atuação do PRP na versão pioneira de 2018 envolveu a participação de: alunos licenciandos que tinham cursado no mínimo 50% do curso, um docente de uma Instituição de Ensino Superior (IES) que foi o coordenador institucional e foi o responsável pelo projeto institucional de Residência Pedagógica. Além dele, também participaram do PRP os docentes da IES que foram os orientadores dos Núcleos divididos por cada licenciatura, respeitando suas especificidades. Dessa forma, os professores orientadores direcionaram a imersão dos alunos residentes (licenciandos) no futuro local de atuação profissional. Também fizeram parte do programa os professores da Educação Básica que foram chamados de professores preceptores, assim, eram responsáveis por acompanhar os residentes na escola, e deram todo o suporte necessário para o desenvolvimento das atividades propostas pelo Programa.

Sobre essa rede de atuação, é importante frisar que cada participante é essencial para que o Programa obtenha os resultados esperados. Neste sentido, a organização da rede de atuação é realizada de forma sistemática e colaborativa, como podemos visualizar no quadro 2 a seguir:



Fonte: Apresentação do Edital 2018 (CAPES, 2018).

Segundo Medrado, Lira e Lima (2019, p. 22), a carga horária total das atividades propostas pelo PRP para todos os núcleos, corresponde a 440 horas que foram divididas durante todo o Programa da seguinte maneira:

A carga horária total do Programa compreendeu 440 horas, divididas da seguinte maneira: 220 horas voltadas à imersão do residente na escola-campo; 100 horas de regência; 70 horas de reuniões de formação e orientação na IES; 30 horas para a participação em eventos acadêmicos; e 20 horas para elaboração de relatos e relatórios.

À luz dos documentos estudados, identificamos a importância de cada uma das atividades realizadas na carga horária proposta pelo PRP. Sendo assim, podemos afirmar que às 220 horas de observação na escola-campo colaborou para que os alunos residentes pudessem entender e conhecer todo o funcionamento da escola não somente a parte de sala de aula, mas os diferentes aspectos envolvendo a parte cultural, social e do dia a dia escolar dos alunos, professores e funcionários. Segundo Biazzi (2011), o observador deve se tornar um “analista da situação”, assim, por meio da sua observação ele deve compreender como funciona o seu entorno levando em consideração o contexto e as condições envolvendo não só o trabalho docente e as práticas pedagógicas, mas incluindo os seus alunos e a diferente nuance do âmbito escolar.

Nessa perspectiva, segundo os relatos reflexivos e relatórios finais estudados, as residentes não só observaram, mas foram analistas da situação. Posto isto, podemos mencionar que essa atividade formativa foi enriquecedora para a formação inicial das licenciandas, pois viabilizou potencializar a sensibilidade no processo de observação individual e coletivo de cada residente. Tal processo oportunizou a ampliação dos olhares nos momentos de vivência e reflexões sobre as teorias e as suas práticas pedagógicas.

Acreditamos que é de suma importância o professor em formação e/ou atuante poder adquirir a percepção da realidade escolar como um todo, levando em consideração o contexto em que a escola está inserida, pois essa prática torna a sua observação/análise mais próxima da realidade vivenciada, e o professor observador adquire a capacidade de considerar o social pertinente, transformando a observação em um método para identificar os possíveis conflitos, permitindo-o encontrar possíveis soluções.

A atividade de regência correspondeu a 100 horas do Programa. Essa atividade se desenvolveu em conjunto com as outras, já que para o alinhamento das regências, as alunas residentes foram orientadas tanto pelos professores da IES quanto pela professora preceptora da escola de educação básica. Essa atividade, além do planejamento, envolveu múltiplos sentimentos, já que as alunas concretizam a consolidação da teoria e prática. Nessa perspectiva, o projeto de intervenção foi realizado com o intuito de promover nas alunas residentes uma autonomia de oportunizar um projeto que suprisse a necessidade de algo da comunidade escolar.

Na atividade voltada às reuniões de formação e orientação na IES, o Programa

destinou 70 horas para a realização das reuniões e orientações. De acordo com os documentos estudados, essa atividade foi destinada às trocas de experiências, reflexões, diálogos, orientações pedagógicas e didáticas. Esses momentos formativos foram cruciais para a preparação das demais atividades, pois tiveram o objetivo de nortear as licenciandas residentes, estimulando-as a adquirirem um posicionamento subjetivo sobre os temas que dizem respeito à PRP e às orientações das visitas, intervenções e regências. Sendo assim, os encontros de formação e orientações foram importantes para a concretização de uma compreensão madura e crítica das licenciandas para com os diferentes aspectos que envolvem a sua futura profissão.

Além dos encontros formativos com os professores do IES, também foram destinadas 20 horas de reunião com a professora preceptora. Essas reuniões aconteceram durante toda a execução do Programa. Segundo os documentos estudados, as alunas residentes tiveram diferentes reuniões de acompanhamento e compartilhamento por meio de diálogos que explicitavam como estava sendo o processo de realização das atividades de observação, de regência e do plano de intervenção. Essas reuniões com a professora preceptora eram direcionadas à apresentação dos planos de aula e plano de intervenção e a professora preceptora tinha a oportunidade de fornecer diferentes *feedbacks* sobre a viabilidade das propostas apresentadas.

Tanto as 30 horas destinadas à participação de eventos acadêmicos quanto as 20 horas destinadas para a elaboração dos relatos e do relatório final, foram distribuídas durante toda a realização do PRP. Essas atividades promoveram diferentes reflexões e socializações das experiências entre os diferentes residentes de todo o Núcleo de letras estrangeiras.

3.3 Breves considerações sobre a imersão dos alunos residentes no modelo de escola pública ECIT-PB

Na intenção de enriquecer a pesquisa com diferentes pontos de vista, é pertinente destacar que cada participante da investigação realizou a sua experiência no PRP em escolas públicas diferentes. Nesta direção, também buscamos compreender a complexidade da realidade escolar onde ocorreu o Programa em seus diferentes aspectos e contextos vivenciados pelas alunas residentes. Por isso, iremos elencar as contribuições que a vivência no PRP promoveu nas questões referentes à formação e à construção da identidade profissional docente nesse contexto de imersão e vivência que envolveu o contato não só com a sala de aula, mas também o contato com os demais espaços dentro

da comunidade escolar.

O sistema de Ensino Estadual na Paraíba em 2016 implantou o Programa das Escolas Cidadãs Integrais (ECIs) e Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECITs), com a proposta de um Modelo Pedagógico e de Gestão Escolar centrado no Protagonismo Juvenil e no Projeto de Vida dos estudantes.

O modelo Escola Cidadã Integral Técnica (ECIT) fornece para o público escolar um ensino-aprendizagem focado no alunado, com projetos que enalteçam as qualidades, a diversificação e a vivência histórico-cultural, como também instrui o aluno a buscar o seu projeto de vida, fazendo com que o estudante desenvolva características fundamentais para o convívio na sociedade.

Como já mencionado, a primeira versão do PRP foi executado e iniciado nos anos de 2018 e 2019. Do Núcleo Multidisciplinar Letras Espanhol/Inglês da UFPB que estamos estudando, o Programa foi implantado em três escolas, porém optamos em selecionar apenas as duas escolas que tinham licenciandas de Letras Espanhol. A primeira é a Escola Cidadã Integral e Técnica Erenice Cavalcante Fideles – ECIT Bayeux, localizada no bairro Sesi no município de Bayeux. Nessa escola participou do Programa alunas residentes somente de Língua Espanhola. A segunda é a Escola Cidadã Integral e Técnica Prof. Olivina Olívia Carneiro da Cunha – ECIT Olivina, localizada em João Pessoa. Nessa escola participou alunas residentes de Língua Espanhola e Inglesa Sendo assim, cada uma dessas escolas têm a sua particularidade que iremos destacar na figura a seguir:

FIGURA 1
Estrutura das escolas participantes do PRP 2018-2019



Fonte: Elaborada pela autora (2021)

Como visto na figura apresentada, podemos perceber que há algumas divergências e semelhanças em ambas as escolas. É importante destacar que todas as informações foram obtidas por meio da leitura dos documentos estudados. Consequentemente, as alunas residentes puderam fazer sua análise territorial por meio da atividade de observação do seu entorno durante toda sua experiência no PRP.

As duas escolas possuem a mesma proposta de ensino envolvendo o modelo cidadão integral técnico da Paraíba e têm uma boa mobilidade de acesso. Segundo as descrições estruturais das escolas, elas se diferenciam bastante nessa área, já que a ECIT Bayeux, apesar de necessitar alguns reparos, foi construída e projetada para desenvolver a proposta do modelo cidadão integral, já a ECIT Olivina era uma escola regular com a estrutura mais antiga que, segundo a aluna residente colaboradora, estava, nos anos de 2018 e 2019, em processo de adaptação e transição do modelo proposto pelo Estado e a sua estrutura não estava adequada para suportar o modelo integral. Isso fez com que os alunos se sentissem presos com a quantidade de grades e desmotivados com a falta de um espaço para descanso e pátio. As duas escolas possuíam problemas estruturais envolvendo infiltrações, mofos, a falta de uma área para descanso dos alunos, tetos com rachaduras e em dias chuvosos pequenos alagamentos. Porém como a ECIT Olivina foi construída a mais ou menos quatro décadas, esses problemas foram mais evidenciados. É importante frisar que essa escola estava durante o Promagra em processo de transição para o modelo Cidadão Integral e Técnico (ECIT)

Seguindo as informações das descrições já mencionadas, é notório que, apesar das escolas serem do mesmo modelo e oferecem somente o ensino médio, as vivências foram distintas, pois além da subjetividade de cada aluna residente, elas vivenciaram em seu dia a dia escolar, desafios e problemas específicos do seu entorno no que diz respeito à estrutura, as questões sociais, econômicas, pedagógicas, entre outros.

4. PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo tem como objetivo discorrer sobre o percurso metodológico adotado para o desenvolvimento deste trabalho. Sendo assim, discutiremos a natureza da pesquisa, apresentando o contexto da pesquisa, os instrumentos utilizados para a geração de dados, o perfil dos colaboradores e, por fim, os procedimentos e categorias de análise utilizadas para a presente investigação.

4.1 Natureza da Pesquisa

Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p.34), a pesquisa qualitativa “[...] procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. Sendo assim, identificamos esta pesquisa como qualitativa, visto que ela se propõe a analisar duas vivências narradas em diferentes documentos, buscando encontrar dados que evidenciam as contribuições do PRP no processo de construção identitária docente durante a formação inicial.

Para ampliar os olhares sobre o entendimento da pesquisa qualitativa, podemos destacar o que argumenta Minayo (2013, p. 21-22), que traz o seu ponto de vista mostrando que

A pesquisa qualitativa é a pesquisa relativa a questões particulares, a qual se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A definição de Minayo (2013) traz à luz o que realizamos nesta pesquisa, já que procuraremos entender o fenômeno da construção identitária profissional docente em um contexto formativo específico, levando em consideração as diferentes significações e interpretações dos dados selecionados, no que diz respeito às suas várias relações.

No que se relaciona aos objetivos, o presente trabalho se configura como sendo documental, pois foram coletados os dados de diferentes relatórios e relatos de alunas residentes que participaram do Programa durante os anos de 2018 e 2019. Deste modo, a investigação foi realizada a partir da coleta e análise de dados presentes em documentos. É importante ressaltar que as informações contidas nos documentos não tinham recebido tratamento científico-analítico.

Seguindo o que está sendo exposto, para Marconi e Lakatos (2011, p. 43), a pesquisa documental faz referência a "todos os materiais, ainda não elaborados, escritos ou não, que podem servir como fonte de informação para a pesquisa científica." Sendo assim, a afirmação de Marconi e Lakatos (2011) nos faz refletir sobre a seleção e escolha do objeto de pesquisa que consiste em documentos que apresentam narrativas reflexivas que serão nosso norte na busca de indícios linguísticos que evidenciem as contribuições do Programa.

4.2 Contexto de Pesquisa

Para entender o contexto desta pesquisa é necessário saber que ela foi desenvolvida por meio da obtenção de documentos que narram as experiências de duas graduandas de Letras Espanhol da UFPB que foram atuantes no PRP nos anos de 2018 e 2019. Sobre o Programa, é importante salientar que a versão pioneira foi instituída pela CAPES através da Portaria nº 38/2018. Sendo pertencente à Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, que tem como principal objetivo o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciaturas. Portanto, trata-se de um Programa de formação inicial que proporciona ao graduando de Licenciatura a imersão na prática docente e também na comunidade escolar.

Na UFPB, o Programa foi ofertado em diferentes licenciaturas que foram organizadas por núcleos de trabalhos. O núcleo escolhido para a realização da presente investigação foi o Núcleo Multidisciplinar Letras Espanhol/Inglês da UFPB. Para a sua execução, esse núcleo foi dividido em três grupos, organizando os alunos/as residentes em três escolas: duas no município de Bayeux e uma em João Pessoa. Diante disso, as escolas escolhidas para fazer parte da pesquisa, foram: a Escola Cidadã Integral e Técnica Erenice Cavalcante Fideles – ECIT Bayeux, localizada no bairro Sesi no município de Bayeux e a Escola Cidadã Integral e Técnica Prof. Olivina Olívia Carneiro da Cunha – ECIT Olivina, localizada no centro da capital paraibana nas quais as duas residentes, colaboradoras desta pesquisa, desenvolveram suas atividades. Assim, a equipe de alunas residentes da Ecit Bayeux foi composta somente por alunos de Letras Espanhol. Já na ECIT Olivina a equipe era mista, ou seja, a equipe foi composta por alunos licenciandos de Letras Inglês e Espanhol.

As duas escolas são do modelo cidadã integral técnica do Estado da Paraíba cujo principal objetivo de formação é voltado ao ensino médio técnico integral com a formação cidadã. Esse modelo visa o protagonismo juvenil, o incentivo à autonomia e criação de projeto de vida. Apesar de seguir o mesmo modelo, cada uma das residentes narraram

seus prós e contras que foram mencionados nos documentos estudados.

4.3 Instrumentos de coleta de dados

Procuramos verificar nos relatos reflexivos e relatórios finais, indícios linguísticos que apontam se houve ou não contribuições do PRP na construção identitária do profissional em formação.

Na presente pesquisa, foram lidos o total de 68 (sessenta e oito) relatos reflexivos e dois relatórios finais de conclusão do PRP. Dentre todos os relatos lidos, foram coletados e selecionados os indícios linguísticos de apenas 16 (dezesesseis) destes relatos reflexivos, sendo 8 (oito) relatos de cada colaboradora e de seus respectivos relatório final. Desse modo, os critérios de escolha foram estabelecidos com ênfase na presença de indícios linguísticos que comprovassem a presença de alguma contribuição do Programa voltada para a construção identitária do professor de espanhol e/ou formação inicial das alunas residentes.

Sobre esses instrumentos escolhidos, Alves-Mazzotti (2002, p. 160) argumenta que “Considera-se como documento qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação. Regulamentos, [...], relatórios, arquivos, pareceres, etc., [...]”. Assim sendo, desde a escolha dos documentos até os fragmentos selecionados e que foram analisados se deu em função do propósito de registrar as contribuições do Programa na formação inicial e construção identitária profissional docente.

É importante saber que os documentos selecionados foram produzidos durante a participação das colaboradoras (alunas residentes) no PRP. Os relatos reflexivos correspondem ao momento de execução dos projetos, observações e aulas que foram atividades obrigatórias do Programa. Por essa razão, consideramos os relatos um documento rico de informações, já que nele as alunas residentes descrevem toda a sua vivência, mencionando detalhes pessoais de sua experiência não só em sala de aula, mas em sua imersão na comunidade escolar. Os relatórios finais também foram escolhidos, pois esse documento foi o último a ser realizado por cada residente, assim, conseguimos coletar informações contendo as considerações finais de cada colaboradora sobre o Programa e suas respectivas vivências.

4.4 Colaboradores

As colaboradoras da pesquisa foram 2 (duas) alunas residentes graduandas do curso de Letras Espanhol na UFPB. Desta forma, atribuíremos nomes fictícios/fantasia

para cada uma. A primeira residente colaboradora chamaremos de Luna, que teve a sua atuação na escola situada no município de Bayeux. A segunda colaboradora será chamada de Flor, que teve a sua atuação na escola localizada em João Pessoa.

Como o nosso meio de obtenção dos dados da pesquisa são documentos, para que pudéssemos ter um olhar bem mais amplo para a seleção dos fragmentos dos relatos e relatórios finais, optamos em realizar uma coleta de informações pessoais das colaboradoras com dados referentes à sua faixa etária, ano de ingresso e conclusão do curso de espanhol; se Letras-Espanhol foi sua primeira graduação e se as alunas já haviam tido outras experiências docentes ou se o PRP foi a sua primeira experiência em sala de aula. Todos esses dados são de suma importância para que o pesquisador possa fazer uma análise consciente, já que, segundo Godoy (1995, p. 169),

Qualquer que seja a forma de utilização dos documentos, o pesquisador precisa conhecer algumas informações sobre eles, como por exemplo, por qual instituição ou por quem foram criados, que procedimentos e/ou fontes utilizaram e com que propósitos foram elaborados.

Dessa forma, as informações obtidas foram as seguintes: quando os dados foram coletados a aluna residente Luna tinha 21 anos e ingressou no curso de Letras Espanhol em 2016. Ela possuía somente a graduação de Letras-Espanhol e estava em processo de conclusão do curso. Sobre sua experiência docente, nos informou que antes da Residência Pedagógica teve experiência com aulas particulares e com reforço escolar. Porém, institucionalmente, a PRP foi a sua primeira experiência docente.

Por sua vez, a aluna residente Flor, tinha 35 anos e ingressou no curso de Letras Espanhol em 2016 e também estava em processo de conclusão do curso. Além da graduação em Letras-Espanhol, possui bacharelado em Hotelaria pela UFPB e cursou alguns períodos do curso de Letras-Português. Sobre sua experiência docente, nos informou que a PRP não foi sua primeira experiência em sala de aula, pois antes, quando foi graduanda de Letras-Português, teve a oportunidade de ministrar aulas em uma escola estadual.

4.5 Procedimentos e categorias de análise

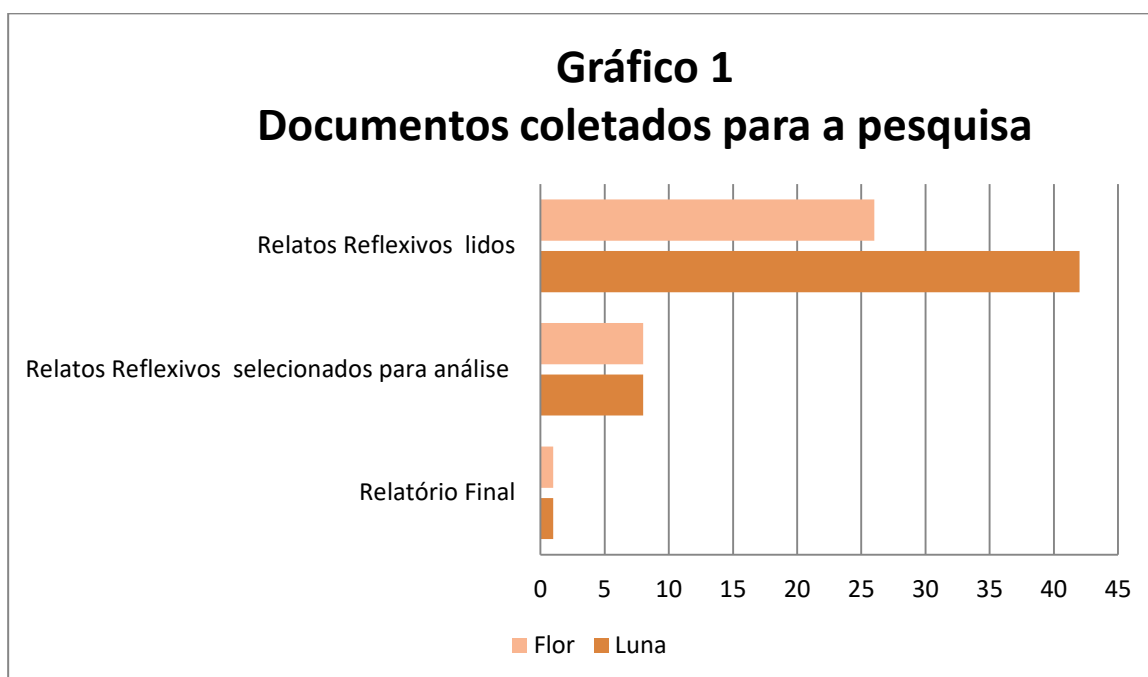
Os procedimentos e categorias de análise foram desenvolvidos, através da leitura de todos os relatos reflexivos disponibilizados pelas colaboradoras. Após esse primeiro momento, foi selecionado os documentos para a presente pesquisa. Dos 68 (sessenta e oito) relatos lidos, foram selecionados 16 (dezesesseis) relatos reflexivos e também os 2

(dois) relatórios finais. Todos os documentos selecionados continham, em suas narrativas, informações sobre a temática que abordamos neste trabalho. Após a primeira seleção dos documentos, definimos as categorias de análise que nos permitiu direcionar uma nova leitura mais objetiva e centrada nos objetivos da pesquisa.

Definimos duas categorias de análise para orientar a compreensão do estudo, sendo elas: a) **Formação inicial docente na PRP da UFPB no curso de Letras Espanhol** e b) **Identidade profissional docente na PRP da UFPB no curso de Letras Espanhol**.

As categorias de análise foram agrupadas levando em consideração dois momentos importantes no processo de formação da identidade profissional do professor de língua espanhola. Destacamos que o primeiro faz referência à **formação inicial docente do licenciando em Letras Espanhol**, que se deu por meio de toda a graduação e com ênfase especial na experiência no PRP. Os primeiros contatos com o âmbito escolar são significativos e totalmente relevantes para as licenciandas. O segundo momento faz referência às questões voltadas à **identidade profissional docente do licenciando em Letras Espanhol** que acontece no momento em que elas se reconhecem como professoras, analisando, refletindo e (re) construindo os seus saberes, certezas e incertezas sobre a (sua) prática docente. Esse momento ocorreu com as colaboradoras quando elas tiveram a oportunidade da imersão na sala de aula como observadoras e/ou como professoras durante a participação no Programa.

Como dito anteriormente, os critérios dos recortes utilizados basearam-se na visão de duas alunas residentes que desenvolveram o PRP em escolas e em contextos diferentes. Os documentos lidos foram 2 (dois) relatórios finais de conclusão do PRP e 68 (sessenta e oito) relatos reflexivos. Dentre essa totalidade dos documentos lidos, foram coletados os fragmentos somente dos 2 (dois) relatórios finais e de 16 (dezesesseis) relatos reflexivos. Foram selecionados somente esses 18 (dezoito) documentos, pois nos demais não haviam indícios linguísticos a serem analisados para esta pesquisa. No gráfico a seguir iremos ver como se deu a distribuição desses documentos:



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

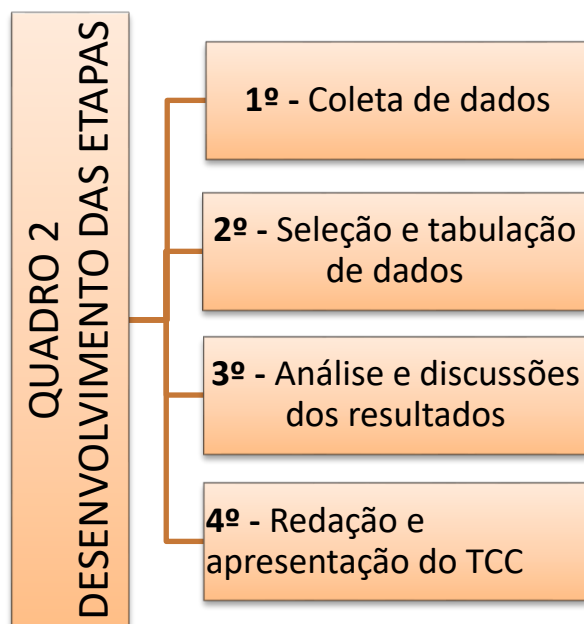
Optamos por esse critério de escolha, pois acreditamos que os documentos selecionados possuem informações valiosas sobre as vivências e pensamentos crítico-reflexivos das colaboradoras. Como cada contexto pôde moldar as experiências, a subjetividade de cada participante foi crucial para a análise e considerações.

Na perspectiva da coleta de informações teóricas, objetivando a otimização do trabalho de coleta e análise, a seleção dos dados foi feita por meio do formulário de coleta de informações documentais que está no apêndice. Assim, os dados foram analisados e tratados à luz da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011, p.31), que explica que

A análise de conteúdo é um conjunto de técnica de análise das comunicações visando obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

O conceito de análise de conteúdo definido por Bardin (2011) nos ajudou a compreender os processos para identificar os traços da subjetividade no que se refere à identidade e à formação inicial docente nos documentos que foram analisados. Logo, usando as técnicas de organização dos dados selecionados, pudemos fazer a análise e considerações com mais fluidez. Isto posto, Bardin (2011) sugere que a análise dos dados da pesquisa seja estruturada em três fases que são: primeiro a pré-análise; segundo a exploração do material e, por último, o tratamento dos resultados juntamente com a inferência e a interpretação.

Portanto, a presente pesquisa se desenvolveu, seguindo as seguintes etapas de acordo com o quadro 2 a seguir:



Fonte: Elaborada pela autora (2021)

Na **etapa 1 – Na Coleta de dados** foi realizado o levantamento dos documentos que iriam ser analisados, também foi solicitado o acesso ao estudo para as duas ex-alunas residentes e realizada a pré-análise. Além disso, foi feita a realização da seleção dos referenciais teóricos que embasaram este estudo.

Na **etapa 2 – Na Seleção e tabulação de dados** foi realizada a exploração do material e construído um formulário de coleta de informações documentais que nos ajudou na compreensão das questões relacionadas aos diferentes aspectos referentes à formação e iniciação à docência, mostrando de que maneira o PRP influenciou na construção identitária docente das licenciandas;

Na **etapa 3 – Na Análise e discussões dos resultados** foi realizado o tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Sendo assim, a **etapa 4 - Redação e apresentação do TCC**, foi totalmente voltada à elaboração da redação dos achados e resultados da investigação que fazem parte dos capítulos deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

5. CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA PROFISSIONAL DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL: CONTRIBUIÇÕES DO PRP

Este capítulo tem como objetivo apresentar e analisar as contribuições de vivências obtidas por meio do modelo pioneiro do Programa Residência Pedagógica – PRP em nível nacional. Tais contribuições serão direcionadas às reflexões dos diferentes aspectos, envolvendo a formação inicial e construção identitária profissional docente de duas licenciandos de Letras Espanhol da Universidade Federal da Paraíba - UFPB que atuaram no PRP nos anos 2018 e 2019. Desse modo, o presente capítulo está organizado em dois subtópicos. O primeiro abordará a análise dos fragmentos coletados nos documentos selecionados e o segundo apresentará as contribuições propiciadas pelo PRP

5.1 Análise dos fragmentos coletados dos relatos reflexivos e relatórios finais das alunas residentes

A presente análise começará com a apresentação dos fragmentos dos relatos reflexivos e relatório final da licencianda Luna, que realizou o Programa na Escola ECIT Erenice Cavalcante Fidelis, localizada no município de Bayeux. Dessa residente, foram lidos o total de 42 (quarenta e dois) relatos e, dentre estes, foram selecionados os fragmentos linguísticos de 8 (oito) relatos e de seu relatório final. Deste modo, é importante frisar que os fragmentos que serão apresentados a seguir, foram selecionados levando em consideração os eixos temáticos já apresentados.

Começaremos analisando o fragmento coletado do 7º relato reflexivo elaborado por Luna que apresentou indícios linguísticos que nos fazem refletir sobre o impacto da experiência em sala de aula na sua formação inicial como podemos ver a seguir:

Sem dúvidas, todas as aulas regidas nesse dia foram indescritíveis para a nossa formação, pois a partir desse contato pudemos compreender melhor não só as dificuldades dos alunos, mas também as nossas dificuldades como futuros professores, o que significa dizer que poderemos refletir melhor acerca de nossa postura e de nosso plano de ação (2018).

Para um melhor entendimento do contexto do fragmento citado, é importante informar que no relato as alunas residentes presentes na escola realizaram algumas regências a pedido da professora preceptora. Desta forma, vemos que Luna compreende que terá desafios como futura professora e também durante a sua atuação na realização das atividades propostas pelo PRP. Além disso, ela deixa explícito que o contato em sala de aula lhe deu a oportunidade de conhecer melhor o alunado e também de refletir sobre as suas práticas pedagógicas.

O próximo fragmento foi coletado do 13º relato elaborado por Luna. Sendo assim, obtivemos alguns indícios que nos possibilitaram sinalizar dois pontos importantes do processo de formação inicial, que são externados pela importância de ter instruções e exemplos a seguir com a professora preceptora (mencionada no fragmento como PP) e a autonomia de criar diferentes estratégias pedagógicas durante a prática docente, como podemos observar abaixo:

É importante dizer que o olhar pedagógico e crítico-construtivo da PP nos ajudou a entender melhor como se deve mediar as aulas de Língua Estrangeira na Educação Básica, uma vez que foi possível distribuir (a sequência das atividades, por exemplo) o tempo de acordo com o nível de dificuldade da atividade proposta. (2019)

Com isso, se evidencia o quão é imprescindível a oportunidade de vivência no âmbito escolar durante a formação inicial. Luna em sua narrativa nos deixou claro que não só observou a professora preceptora, mas aprendeu e pôs o que foi aprendido em sua prática pedagógica. É interessante como observar e refletir são ações tão necessárias para a obtenção desse amadurecimento pedagógico.

O fragmento a seguir foi retirado do 13º relato e foi um dos primeiros feitos no ano de 2019. É importante mencionar que os próximos fragmentos foram escritos e vivenciados durante todo o ano de 2019. Nesta direção, Luna narra as suas expectativas para as novas etapas do PRP e que já esperava que o Programa iria lhe render muitos frutos para a sua formação e deixa explícito todo o seu anseio por aprender e descobrir o “ser professora” como dito a seguir:

Portanto, assim como os alunos, esperamos vivenciar esse novo mundo de descobertas que acaba de começar. Para eles, uma nova rotina, com novas pessoas, com novas descobertas pessoais e profissionais, com novas formas de enxergar o mundo; para nós, a concretização do ser professor, do aprender a viver com os outros, do aprender a ser e, sobretudo, do aprender a aprender. A sensação é de desafio mas o desejo é de vivenciá-lo da melhor forma que a experiência nos proporcione – que a palavra-chave seja a curiosidade do processo do vir-à-ser (professor) (2019).

Quando Luna traz o termo “novo mundo de descobertas” ela expressa o quanto a sua experiência está sendo enriquecedora e que estava ansiosa para viver tudo o que o Programa tinha para oferecer. Além disso, Luna disserta que durante as novas etapas do PRP, ela espera que ocorra a “concretização do ser professor”, mostrando para nós que a etapa das atividades de regências no Programa é algo que trouxe uma grande curiosidade de ter a “materialização” do sentir-se professora por meio do processo das regências.

No fragmento coletado do 17º relato, iremos observar que Luna traz em sua narrativa uma reflexão sobre as práticas docente e o reconhecer-se professor por meio do momento de regência, como vemos em seguida:

Para refletir, entendemos que a regência é um momento no qual nos deparamos com distintas (novas) maneiras de enxergar a docência, o ser professor. Todavia, nos confrontamos com formas tradicionalistas de vivenciá-la. Cabe a nós, agora, aprimorar, mesclar, inovar e melhorar o que ainda não está seguro para que, de fato, possamos “superar” velhos problemas e contribuir com soluções viáveis para a melhoria do ensino-aprendizagem na escola básica (as observações das aulas da PP e sua ajuda muito tem contribuído para nossa postura reflexiva ante tudo o que foi exposto até aqui).(2019)

Para Luna a regência foi um momento de ver o que é ser professor. Ela menciona que observar a Professora preceptora (PP) contribuiu para a maturação de ver o que é a docência. O que nos chama a atenção é o fato da residente ter a sensibilidade de ver tanto a observação como a prática docente que está vivenciando como uma oportunidade de aprimorar, mesclar, inovar, melhorar e buscar soluções para as suas práticas pedagógicas por meio das regências.

No próximo fragmento que foi coletado do 22º relato, podemos observar que Luna traz em sua narrativa o momento da observação como importante, já que é um momento que oportuniza ela rever o seu posicionamento e, por isso, esse processo brinda com o enriquecimento formativo, pois por meio do outro, sejam os alunos residentes, a professora preceptora ou os alunos da turma observada, Luna tem a oportunidade de refletir sobre as suas práticas e suas seguranças e inseguranças no que diz respeito a sua futura profissão. Como podemos observar:

É por isso que os momentos de observação são importantes, já que confrontar os nossos próprios posicionamentos se converte em algo pontual e enriquecedor para a nossa formação. Significa, em nossa opinião, que estamos preocupados em nos tornar/ser professores cada vez melhores – que além de cumprir com seus objetivos, consideram as expectativas de seus alunos. (2019)

Já que o principal objetivo desta pesquisa é encontrar indícios linguísticos que

sinalizem as contribuições do PRP no que se refere à formação inicial e a construção identitária, é relevante falar que Luna em seus relatos deixou explícito que as atividades do Programa possibilitam o enriquecimento para a sua formação docente e com a realização dessas atividades, ela também menciona que as reflexões e as observações oportunizam a busca de melhorias para com as suas práticas docentes e que ela utiliza esses momentos para ser ou tornar-se, cada vez mais, uma melhor profissional.

Luna em seu 27º relato manifesta uma reflexão repleta de simbolismo que nos pareceu inspiradora e que mostrou o quanto a sua vivência no Programa foi intensa e marcante. Como vemos a seguir:

Certos estavam os compositores acima quando compuseram a música Como uma Onda. Assim como eles, acreditamos que cada momento da vida é inédito, ou seja, cada situação experienciada alcança um alto de grau de importância graças a essa incerteza – pois é certo que as experiências nos possibilitam sensações, impressões e aprendizados diferentes. Dito isso, pontuamos que a regência, dentro do programa Residência pedagógica (RP), se configura como uma verdadeira “onda no mar”. Descobri-la, desse modo, vem sendo um misto de inseguranças, in(certezas) e muita reflexão. Entretanto, o que seria de nossa (futura) profissão sem tal incerteza? Muitos profissionais da área dizem que a ineditividade é o que move a docência, e conosco isso não tem sido diferente. Posto isso, as aulas regidas no dia 18 de julho de 2019 expressam justamente essa originalidade. Não sabemos até que ponto se diferencia, mas entendemos que muito se assemelha em termos práticos do ser professor.” (2019)

Para Luna, a sua vivência no Programa é como uma “onda no mar”, isso nos faz refletir sobre as inconstâncias da profissão docente. Nesse relato, Luna traz reflexões sobre suas (in) seguranças sobre tudo que sente, observa e vive por meio da sua imersão no âmbito escolar.

Ainda no 27º relato, Luna traz à luz uma situação corriqueira da vida do licenciando que nos faz refletir não somente sobre as incertezas de quem está ainda em formação, mas também sobre a motivação de continuar “nadando” nessas “ondas”, como são metaforicamente chamadas as experiências docentes vividas por Luna, como vemos no fragmento a seguir:

Nosso maior objetivo é conseguir fazer com que outras pessoas, ao ler nossos relatos, possam se deparar com a “confusão” que é estar no lugar de um professor em formação. Se nem mesmo nós sabemos como nos sentir nesse processo todo, muito menos (na maioria das vezes) sabemos como passar (em palavras) exatamente o que e como refletimos sobre determinado acontecimento. Desse modo, por que não tornar essa confusão em reflexão? Daí várias perguntas (resposta, que é o que queremos, se evapora. Apesar disso, seguiremos firmes nessa “onda” que é o ser (vir-à-ser) professor). (2019)

Luna apresenta diferentes pontos que comprovam que a sua vivência no PRP trouxe além de contribuições para a sua formação inicial, a presenteou com reflexões que transpassam o lugar do professor em formação, pois ela deixa visível que as certezas e incertezas são parte da “onda” que é a vida docente.

No 39º relato, Luna reflete sobre a importância de se reinventar para a busca da construção identitária docente. Classificando esse processo como difícil, mas necessário. Em seguida podemos ver como ela apresenta esta questão:

Se reinventar não é uma tarefa fácil e, enquanto professores em formação, é nosso dever ter o direito de nos reinventar. No que diz respeito a tal ato de reinvenção, acaba sendo tal feito uma característica da nossa tão procurada e sonhada identidade docente. (2019)

Ainda no mesmo relato, Luna nos mostra uma das suas melhores experiências (classificada por ela) que foi compartilhada com outra residente. O interessante é que ela expõe um pouco a dinâmica de regências compartilhadas. Assim, implicitamente ela ressalta que essa regência, em especial, foi um desafio que a tirou da zona de conforto, pois teve que “testar-se” e que isso foi muito gratificante, uma vez que testar-se lhe trouxe uma proveitosa reflexão envolvendo a sua identidade docente como podemos ver abaixo:

Foi a melhor experiência docente da minha vida e fico feliz de tê-la dividido com minha colega Jussara. Não que em outras ocasiões isso não tenha sido possível, mas como regemos a aula em dupla, e não em quarteto ou em trio (como sempre era), inevitavelmente tivemos que nos “testar”; em mais momentos da aula. Se não tivesse sido por isso, provavelmente não teríamos chegado a essa reflexão. [...] Concluímos que a cada nova regência descobrimos um pouco mais do que queremos ser como professor(a). Ainda são muitas incógnitas, mas aos poucos as respostas estão começando a aparecer. (2019)

No 42º relato, Luna afirma que as suas experiências no PRP fizeram com que ela se reconhecesse como docente e se apropriasse de tal identidade. Esse indício linguístico é muito relevante para a nossa pesquisa, pois evidencia que sim, o PRP é um programa que contribuiu para a formação dessa licencianda e que sua vivência trouxe o enriquecimento de experiências e reflexões sobre as teorias e práticas docentes. Como apresentado a seguir:

Como (futuros) professores, é nisso que acreditamos e, por fim, ganhamos uma identidade docente que até pouco tempo atrás não existia. Para nós fica claro que muitas respostas só as vamos ter no decorrer de nossa vida profissional, no novo cotidiano que nos surgirá (e dessa vez sem o vir-à-ser, mas sim como professores licenciados e habilitados para tal feito) e esperamos, com as nossas melhores expectativas, que possamos continuar experienciando e aprendendo com a nossa própria prática. (2019)

No seu relatório final, podemos ver as últimas considerações de Luna sobre o PRP. Nesta perspectiva, Luna descreve a importância do Programa para a sua formação e também dos demais participantes. Sendo assim, podemos analisar que segundo a sua perspectiva e vivência, o PRP lhe proporcionou a sensação de segurança nas suas práticas docentes. Ela afirma, igualmente, que sua identidade foi construída, pois para ela antes da vivência no programa ainda não havia conseguido defini-la, concluindo assim que a sua participação lhe proporcionou o amadurecimento de vários aspectos do fazer e ser docente. Como visto a seguir:

Salientamos a importância de programas como o Residência Pedagógica que teve o objetivo de contribuir com a nossa formação [...], o que nos deixa emocionalmente seguros para seguir adiante na profissão que escolhemos, ampliando e consolidando a relação entre teoria e prática, [...] Pelo ângulo pedagógico construímos a nossa identidade docente - que até o começo de maio ainda não havíamos definido-, haja vista que as regências, a execução do plano de ação e certos pontos cruciais de nossas observações foram capazes de nos proporcionar semelhante conhecimento. [...] Concluimos este relatório com a certeza que houve um amadurecimento para com as questões e/ou conflitos de ordem subjetiva, referente a nossa experiência do fazer docente e enquanto o ser professor.

Neste entendimento, também realizaremos a análise dos fragmentos dos relatos e relatório final da licencianda residente Flor que desenvolveu as suas atividades na Escola Ecit Olivina Olivia, localizada na cidade de João Pessoa. Desse modo, foram lidos o total de 26 (vinte e seis) relatos reflexivos e dentre estes foram selecionados os fragmentos linguísticos de 8 (oito) relatos e o relatório final. Os fragmentos foram selecionados levando em consideração os eixos temáticos já apresentados.

O primeiro indício linguístico selecionado dos relatos lidos foi encontrado no 2º relato reflexivo elaborado por Flor. No fragmento a seguir poderemos observar que ela faz uma conclusão da experiência em seu dia de observação em sala de aula. Flor afirma mostrando que “Concluo que na sala de aula nós devemos dar o melhor possível, mesmo que falte material ou este não seja tão bom, ainda assim eu posso ser um bom professor.” (2018). Esse fragmento evidencia que Flor tem ciência da atual e dura realidade vivenciada pelos docentes da educação básica no cenário público Nacional. Deixando subentendido o seu reconhecimento aos esforços diários dos docentes para o cumprimento do ofício e que almeja ser uma profissional que se adaptará à realidade e fará um bom trabalho para ser considerada como ela denominou de “ser um bom professor”.

No próximo fragmento, coletado do 8º relato, podemos perceber que Flor destaca em sua experiência a sua opinião sobre os desafios do trabalho docente no Brasil e

classifica-os como “fardos pesados”. Além disso, também narra um episódio que lhe trouxe angústias. Ela fala de uma situação que envolve uma dinâmica sobre as emoções e menciona que os alunos que participaram possuíam problemas emocionais e que a escola não dispõe serviço de acompanhamento psicológico para esses alunos. É bem complicado, pois o suporte psicológico é algo muito importante que ainda não faz parte da grande maioria das escolas públicas de educação básica não só da Paraíba, mas em todo o Brasil. Como vemos a seguir:

Foi uma boa dinâmica, mas não o suficiente para ajudar a melhorar a situação daqueles alunos, infelizmente no nosso país, os professores carregam fardos pesados demais, fazendo o que pode com o que tem para executar seu trabalho. [...] Esse dia me rendeu uma semana de muita angústia, fui impactada de uma forma, que não conseguia fazer nada sem pensar naqueles alunos, e no sofrimento deles, acabei ficando doente por uns dias, não sei se cabe falar isso aqui nesse relato, mas precisamos enquanto futuros professores buscar meios para que, nem nós, nem os alunos tenham problemas emocionais sem o devido acompanhamento. (2018)

No 14º relato, Flor reflete sobre o trabalho docente em sua mais plena realidade na atuação nas escolas públicas de educação básica no Brasil. Para situar o contexto que faz parte do fragmento coletado, é importante mencionar que nesse dia ela participou de uma reunião com os demais professores da escola onde estava realizando o Programa e por isso, ela ouviu diferentes queixas sobre os diversos problemas da escola. Podemos observar que Flor chega à conclusão que são muitas variáveis que influenciam a não realização ou um mau rendimento do trabalho docente. Vejamos como ela evidencia isso no fragmento coletado:

Refletindo sobre o que vivi neste dia, ter participado da reunião dos professores me levou a pensar que há muitas coisas que não cooperam para um trabalho de qualidade em sala de aula. (2019)

No relato 16º Flor apresenta em sua narrativa a sua alegria em ser vista como professora pelos alunos. Para contextualizar melhor é importante explicitar que nessa etapa do Programa, Flor ainda não se reconhecia como professora, isso fica evidente em seu discurso, porém também traz o ocorrido como algo interessante, mostrando assim que o reconhecimento dos alunos em relação à ela como docente é um elemento que favoreceu o seu processo de construção de sua identidade docente. Como podemos ver abaixo:

[...]nas turmas de 1º ano ela pediu pra que eles fizessem uma atividade do livro, e quando eles terminaram ela deu o visto, o mais interessante nessa aula foi ver alguns alunos se dirigindo a

nós quando a professora estava tirando dúvida de outros alunos para que nós os ajudássemos, já somos vistas como professoras em sala ainda que residentes. (2019)

Deste modo, no relato 17º, Flor continua narrando a sua experiência em sala de aula envolvendo o reconhecimento dos alunos em vê-la como professora, embora a mesma no presente dia não se reconhecia como tal. Como podemos ver no fragmento a seguir:

[...] O mais interessante é que em todas as turmas que a professora explicava o trabalho eles perguntavam se podiam me entrevistar, eles nos reconhecem como professoras antes mesmo de nós mesmas. (2019)

Nesta direção, no 18º relato, Flor continua narrando acontecimentos envolvendo a atividade de entrevista proposta pela professora preceptora. No fragmento a seguir, ela traz indícios linguísticos que explicitam que os alunos a reconhecem como professora, porém a professora preceptora intervém e não permite que os alunos a entreviste, pois ela é ainda uma “estagiaria”. É complexo ver que a preceptora não incentivou o reconhecimento profissional docente de Flor. É visível que a atitude da preceptora não favoreceu o processo de construção identitária de Flor e estimulou a permanência de sua insegurança. Isso ficou notório quando Flor menciona que estava insegura, apesar de feliz e grata por ter o reconhecimento profissional dos alunos. Como observado a seguir:

No final de cada aula a professora entregou o questionário que preparou e explicou aos alunos como eles deveriam fazer a entrevista, uma coisa bem engraçada era que eles sempre perguntavam se podiam me entrevistar já que eu também sou professora, mas a professora disse que não pois sou apenas estagiária dela. Ouvindo os alunos me tratarem como professora é bem gratificante, ainda que muitas vezes a insegurança me assuste é muito bom participar de momentos assim em sala de aula, no qual os alunos nos reconhecem como parte da escola. (2019)

Assim, no 20º relato, Flor apresenta diferentes questionamentos sobre qual tipo de docente ela gostaria de ser. Esses questionamentos são fundamentais para que ocorram as reflexões das práticas docentes e, conseqüentemente, o aprimoramento de tais práticas. O interessante é que Flor conclui sua reflexão afirmando que espera ser uma professora que se esforçará para entregar o melhor de si em suas práticas docentes. Como podemos ver no fragmento a seguir:

Enquanto eu ajudava fiquei pensando em qual tipo de professor eu quero ser, aquele que coloca a mão na massa? Ou aquele que está desmotivado na sua zona de conforto? Espero ser

aquela que trabalha para dar o melhor de si para os alunos.
(2019)

Diante disso, no 27º relato, Flor traz a regência como um misto de sentimentos e que nesse dia ter dado uma aula planejada pela preceptora foi uma nova experiência que ela classificou como boa, porém, também ressaltou que isso lhe causou insegurança. O fragmento a seguir nos faz refletir sobre o planejamento. Da mesma forma que Flor, muitos professores se sentem mais seguros quando planeja as suas próprias aulas, isto porque as aulas sofrem grandes influências de quem as planeja. Por essa razão, Flor se sente mais segura regendo algo que ela mesmo planejou.

Como sempre a experiência de dar aulas é um misto de sentimentos pra mim, como nós demos as aulas que a própria professora havia preparado foi bom mais ao mesmo tempo foi motivo de insegurança pra mim, pois eu preciso me preparar mais para as aulas que eu vou dar. (2019)

No relatório final escrito por Flor, a partir da análise empreendida, percebe-se que a aluna residente apresenta em seu discurso uma certeza de que houve o acolhimento da escola em suas diferentes dimensões. Ela destaca que ter vivido todo o processo formativo no PRP foi algo muito gratificante e que houve um impacto positivo não só em sua vida, mas nas demais participantes de acordo com suas crenças. Como podemos ver no fragmento abaixo:

A ECIT Olivina Olívia nos abraçou como professores, ainda que residentes, houve muito respeito da parte dos nossos colegas, apoio da nossa preceptora, da coordenação pedagógica, dos alunos. Foi uma experiência muito válida para nós, que estamos terminando a licenciatura; estar presentes na escola tornou-se algo muito gratificante.[...] Não tenho dúvidas que o impacto positivo em nossas vidas é evidente.

O assunto focado no trecho a seguir diz respeito à conclusão de tudo o que Flor passou no Programa. Como é possível perceber, Flor finaliza sua narrativa evidenciando que o PRP lhe trouxe novos horizontes no que diz respeito à sua futura profissão. À vista disso, ela conseguiu entender de acordo com AS suas perspectivas e vivências o que é ser professor, apontando que é desafiador, mas compensador e que, por esses motivos, recomendaria aos demais licenciandos a participação no PRP.

Nesse sentido, aprendi muito, sobretudo aprendi que ser professor é desafiador, mas também é compensador, apesar das dificuldades. Estar perto dos alunos também nos fez refletir sobre como cooperar com a nossa preceptora nas regências levando em conta as particularidades das turmas que atendemos. [...] Finalizo dizendo que apesar das dificuldades

que encontrei durante o tempo que estive na Residência eu recomendaria para outros colegas de curso, pois, ao concluir esta etapa de formação eu saio com uma percepção mais ampla do que é ser professor da escola básica aqui na Paraíba, no Brasil.

5.2 Considerações sobre as contribuições das vivências relatadas no PRP

Nos relatos reflexivos, observamos as diferentes inquietações de ambas as residentes envolvendo as suas preocupações e as suas (in) seguranças do fazer e saber docente. Como vimos anteriormente, é inevitável não sentirmos dúvidas sobre o quê e como fazer quando estamos colocando em prática o que aprendemos na academia, por isso, foi essencial a oportunidade de troca de experiências e questionamentos que aconteceram por meio das reuniões formativas e/ou com as professoras preceptoras o da IES.

Todas as reflexões expostas são sobre as experiências das duas alunas residentes, ou seja, grupo específico que fez parte da primeira versão do PRP na UFPB. Sendo assim, é importante enfatizar que durante as diferentes fases da carreira docente sempre surgem novos questionamentos e reflexões, já que existe a formação continuada e a identidade docente se diferencia e se transforma de acordo com cada realidade individual e coletiva.

Conforme a carga horária proposta pelo PRP, as 440 horas permitiram com que as licenciandas realizassem as atividades docentes e os projetos com uma vivência mais significativa e enriquecedora, já que as alunas em questão não apenas iam para a sala de aula, mas participavam do dia a dia escolar durante todo o Programa. Nesta perspectiva, podemos afirmar que cada oportunidade de observação, de vivência coletiva e individual e de regência foram essenciais para a formação inicial de cada uma e isso colaborou para a elaboração e o registro dos documentos analisados.

De acordo com a presente pesquisa, foi possível identificar, por meio dos diferentes indícios linguísticos, que as duas alunas residentes carregavam consigo diferentes questionamentos sobre a sua futura profissão. Dentre todas as atividades desenvolvidas durante todo o PRP, vemos nas narrativas das residentes um desenvolvimento no que diz respeito à elaboração e aplicação das regências, e também, à obtenção do manejo de lidar com os conflitos e as (in) seguranças de estar em sala de aula. Ambas, em seus diferentes processos individuais e coletivos, evidenciaram em suas narrativas a obtenção e ampliação do (re) conhecimento sobre o que é ser professor de língua

espanhola.

Ressaltamos que vivenciar o PRP é, segundo os dados coletados por meio das narrativas das residentes, um processo único e individualizado. Como podemos destacar, para Flor o Programa foi um processo classificado como “desafiador”, “compensador”, “um misto de sentimentos”. Já para Luna, o Programa foi descrito como “indescritível”, “um mundo de descobertas”, “uma onda”. Sendo assim viável apresentar o fato de que o Programa foi uma experiência que marcou de forma considerável não só a formação das residentes, mas as suas vidas. Isso nos faz refletir que, segundo as reflexões trazidas por Hall (2005) e Bauman (2005), é impossível dissociar o indivíduo profissional (o professor) dos seus diferentes processos, sejam eles pessoais ou coletivos.

Neste cenário, notamos que muitos foram os ganhos acadêmicos para as duas alunas residentes. Salientamos que as principais contribuições foram: a maturidade com o contexto escolar e com a sua futura profissão, a construção identitária, a ampliação das questões das práticas educacionais convivendo com os conflitos diários presentes em sala de aula, a experiência da prática, os aprendizados obtidos antes da experiência e a segurança em saber que estão aptas para desenvolver o trabalho. Portanto, podemos afirmar que as duas alunas residentes fizeram de sua experiência no Programa um ponto de partida para o crescimento acadêmico e pessoal.

Finalizando as considerações sobre o presente estudo, é possível demonstrar que o Programa viabilizou novas perspectivas e novas reflexões no que diz respeito à oportunidade de atuação docente e (re) construção identitária profissional das alunas residentes. Enfim, enfatizamos que as diferentes indagações, reflexões, inseguranças, os desafios enfrentados pela realidade escolar e trabalho docente, o fazer profissional, as descobertas coletivas e individuais que não envolvem apenas a sala de aula, mas todo o âmbito escolar e acontecem nas relações pessoais e coletivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação revelou as diversas contribuições que o Programa Residência Pedagógica propiciou na formação inicial e na construção identitária do professor de ELE. Por meio dos documentos analisados assimilamos os diferentes aspectos do Programa na experiência das alunas residentes da turma pioneira de Letras Espanhol da UFPB.

Com a recente implementação do Programa em nível nacional, a produção científica relacionada ao mesmo é consideravelmente ínfima comparado a outros programas já existentes. Sendo assim, é viável abordar diferentes pontos relevantes do PRP, a partir das experiências narradas pelas participantes do Programa.

Foi necessário fazer pontuações que contribuíram para analisar os impactos que o contexto promovido pelo PRP teve no processo de formação inicial e construção da identidade docente das participantes, só então, a partir dessas direções, foi possível compreender os aspectos que interferiram na formação de professores de ELE partícipes do PRP. As contribuições dos relatórios finais e relatos reflexivos foram indispensáveis para nortear as reflexões na tentativa de compreender como o Programa contribuiu na formação inicial e na construção da identidade docente das licenciandas residentes.

Este estudo propiciou um novo olhar, novas ressignificações no que diz respeito à oportunidade de atuação docente e (re) construção identitária profissional. Também nos permitiu elencar problematizações que envolvem não apenas o âmbito escolar, mas nas diferentes perspectivas abrangendo os desafios enfrentados pela realidade escolar e trabalho docente. Desafios esses que envolvem o âmbito escolar, no que diz respeito aos aspectos estruturais, sistemáticos, técnicos, sociais, individuais e coletivos.

O presente trabalho permitiu assinalar que o Programa oportunizou uma experiência mais expressiva aos licenciandos residentes, pois comparado ao estágio regular oferecido em diferentes instituições, o PRP tem uma duração mais longa, uma proposta de imersão proporcionando aos residentes mais tempo para vivenciar diferentes momentos na escola, além da oportunidade da troca de experiências coletivas com os outros residentes.

Refletir sobre as diferentes demandas que envolvem o papel do docente a partir de questões experienciadas pelas licenciandas foi fundamental para o surgimento de indagações sobre o dia a dia da prática docente. Por isso, entende-se que o Programa, permitiu às estudantes de licenciatura, uma imersão nos diferentes espaços escolares.

Como exposto, o contato das residentes com no âmbito escolar não se limitou

somente ao espaço da sala de aula, mas também contribuiu para as experiências que incluíram todo o cotidiano escolar em seus variados aspectos. Desse modo, essa vivência viabilizou às licenciandas residentes diferentes reflexões sobre as influências dos processos pedagógicos em suas práticas fora e dentro de sala de aula. Essas questões possibilitaram o reconhecer-se professoras durante todo o processo no Programa.

Portanto, tudo que foi apontado neste estudo, se faz necessário para viabilizar a reflexão sobre a constante necessidade de discutir, refletir e compartilhar as experiências docentes vivenciadas ao longo da formação inicial, pois essa partilha de perspectivas é essencial para a construção de uma formação inicial dialógica. Assim, presumimos que este trabalho possa contribuir para estudos futuros, podendo colaborar na construção/reflexão de novas problemáticas envolvendo esse processo formativo de reconhecimento profissional e de ensino-aprendizagem no PRP.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisas quantitativas e qualitativas. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

AMORIM, Aline Diniz de. O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DO PROFESSOR INICIANTE: egressos do curso de Pedagogia da UNESP/Bauru - 2016 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara). Disponível em https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/4112.pdf. Acesso em 22 mar. 2021.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2011.

BAUMAN, Z. Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: J. Zahar. 2005.

BIAZI et al. O Papel da Observação de Aulas Durante o Estágio Supervisionado de Inglês. SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 14/1, p. 57-78, jun. 2011.

BORTONI-RICARDO, S. M. O Professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola editorial. 2008.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 2/2015, aprovado em 9 de junho de 2015 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192 Acesso: 05 jan. 2020.

_____. Decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm Acesso em: 25 Abr. 2021.

_____. Portaria GAB Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (2018). Disponível em: https://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/28022018-Portaria_n_38-Institui_RP.pdf. Acesso: 20 jan. 2020.

_____. Edital Nº 06/2018. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (2018). Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>. Acesso: 05 jan. 2020.

BRAÚNA, R. C. A.; REIS, A. C. L. As construções de identidades profissionais de estudantes de Pedagogia. In.: CARVALHO, C. H. ; CASTRO, Magali de (Org.) . Profissão Docente: quais identidades?. 1. ed. Uberlândia: Edufu, 2014. v. 1. P. 153-166.

CRESWELL, J. W. Investigação qualitativa e projeto de pesquisa escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

_____. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Professores(as): identidades forjadas. In.: CARVALHO, C. H. ; CASTRO, Magali de (Org.) . Profissão Docente: quais identidades?. 1. ed. Uberlândia: Edufu, 2014. v. 1. P. 55-71.

FAVACHO, A. M. P. Professores(as): identidades forjadas. In.: CARVALHO, C. H. ; CASTRO, Magali de (Org.) . Profissão Docente: quais identidades?. 1. ed. Uberlândia: Edufu, 2014. v. 1. P. 73-102.

FEIJÓ, Caio. Preparando os alunos para a vida. São Paulo: Novo século Editora, 2008

GALEANO, Eduardo. Los científicos tambien estamos hechos de historias. 2018. Disponível no site <https://nomada.gt/blogs/los-cientificos-tambien-estamos-hechos-de-historias/> Acesso em 22 mar. 2021.

GODOY, Arilda S., Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades, In Revista de Administração de Empresas, v.35, n.2, Mar./Abr. 1995a, p. 57-63. Pesquisa qualitativa.- tipos fundamentais, In Revista de Administração de Empresas, v.35, n.3, Mai./Jun. 1995, p. 20-29

GRABAUSKA et all. Formação educacional e investigação-ação. In: RICHARDSON (org.). Pesquisa-ação: princípios e métodos. João Pessoa: UFPB, 2003.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 10 ed. Rio de janeiro: editora dp&a, 2005.

KRIPKA, Rosana; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa Lara. Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. In: Atas CIAIQ2015, v. 2. Disponível em: <http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/issue/view/4>. Acesso em: 12 jan. 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. – 6. reimpr. São Paulo: Atlas: 2011.

MEDRADO, Betânia Passos; LIRA, Edvaldo Santos; LIMA, Leandro Adriano Eugênio. Cultura e diversidade: a aprendizagem de Língua Inglesa no contexto da Residência Pedagógica. Anais da IV Jornada Nacional de Línguas e Linguagens, Campina Grande: UFCG, 2019.

MEDRADO, Betânia Passos; COSTA, Walison Paulino de Araújo. O Programa de Residência Pedagógica: refletindo sobre a formação dos coletivos de trabalho. In: Ana Maria Guimarães; Anderson Carnin; Eliane Gouvêa Lousada. (Org.). O Interacionismo Sociodiscursivo em foco: reflexões sobre uma teoria em contínua construção e uma práxis em movimento. 1 ed. Araraquara: Letraria, 2020, v. 01, p. 141-162.

MEDRADO, Betânia Passos; VELOSO- LEITAO, Liane. Por entre paisagens líquidas: a construção identitária de professores de inglês no contexto de cursos de idiomas. In: Luciani Salcedo de Oliveira/ Raphael Albuquerque de Boer. (Org.) Professores(as) de línguas em uma perspectiva crítica: Discursos, linguagens e identidades. 1 ed. Campinas: Pontes, 2018, v. 01, p. 43-68.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: FERREIRA DESLANDES, Suely; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. PIMENTA, Selma Garrido.; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013. 274 p.

PCNs. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em 22 mar. 2021.

REICHMANN, Carla Lynn. (Org.). Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer(-se). 1 ed. Campinas: Pontes Editora, 2013, v. 01, p. 15-134.

SILVA. Isabel Cristina Pereira da. O Programa de Residência Pedagógica: contribuições na formação docente dos licenciandos em Matemática da UFPB/campus IV. Rio Tinto, 2020. 58.p. Monografia (Curso de Licenciatura em Matemática) – Centro de Ciências Aplicadas e Educação – Univesidade Federal da Paraíba. Disponível em <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/18100/1/ICPS20042020.pdf>. Acesso em 22 mar. 2021.

SOUZA, E. C. Profissionalização, fabricação de identidade e trabalho docente: alguns apontamentos teóricos. In.: FERREIRA, M. C. F. D.; REICHMANN, C. L.; ROMERO, T. R. S. Construções Identitárias de Professores de Línguas. Campinas: SP, Pontes: 2016

UFPB. Relato Reflexivo nº 7 (Luna). ECIT Prof. Olivina Olívia Carneiro da Cunha, Programa Residência Pedagógica do Curso de Letras Espanhol/CCHLA/UFPB João Pessoa, 2018.

_____. Relato Reflexivo nº 10 (Luna). ECIT Prof. Olivina Olívia Carneiro da Cunha, Programa Residência Pedagógica do Curso de Letras Espanhol/CCHLA/UFPB, João Pessoa, 2019.

_____. Relato Reflexivo nº 13 (Luna). ECIT Prof. Olivina Olívia Carneiro da Cunha, Programa Residência Pedagógica do Curso de Letras Espanhol/CCHLA/UFPB João Pessoa, 2019.

_____. Relato Reflexivo nº 17 (Luna). ECIT Prof. Olivina Olívia Carneiro da Cunha, Programa Residência Pedagógica do Curso de Letras Espanhol/CCHLA/UFPB, João Pessoa, 2019.

_____. Relato Reflexivo nº 22 (Luna). ECIT Prof. Olivina Olívia Carneiro da Cunha, Programa Residência Pedagógica do Curso de Letras Espanhol/CCHLA/UFPB João Pessoa, 2019.

_____. Relato Reflexivo nº 27 (Luna). ECIT Prof. Olivina Olívia Carneiro da Cunha, Programa Residência Pedagógica do Curso de Letras Espanhol/CCHLA/UFPB, João Pessoa, 2019.

_____. Relato Reflexivo nº 39 (Luna). ECIT Prof. Olivina Olívia Carneiro da Cunha, Programa Residência Pedagógica do Curso de Letras Espanhol/CCHLA/UFPB João Pessoa, 2019.

_____. Relato Reflexivo nº 42 (Luna). ECIT Prof. Olivina Olívia Carneiro da Cunha, Programa Residência Pedagógica do Curso de Letras Espanhol/CCHLA/UFPB João Pessoa, 2019.

_____. Relato Reflexivo nº 2 (Flor). ECIT Erenice Cavalcante Fideles, Programa Residência Pedagógica do Curso de Letras Espanhol/CCHLA/UFPB João Pessoa, 2018.

_____. Relato Reflexivo nº 14 (Flor). ECIT Erenice Cavalcante Fideles, Programa Residência Pedagógica do Curso de Letras Espanhol/CCHLA/UFPB João Pessoa, 2019.

_____. Relato Reflexivo nº 16 (Flor). ECIT Erenice Cavalcante Fideles, Programa Residência Pedagógica do Curso de Letras Espanhol/CCHLA/UFPB João Pessoa, 2019.

_____. Relato Reflexivo nº 17 (Flor). ECIT Erenice Cavalcante Fideles, Programa Residência Pedagógica do Curso de Letras Espanhol/CCHLA/UFPB João Pessoa, 2019.

_____. Relato Reflexivo nº 18 (Flor). ECIT Erenice Cavalcante Fideles, Programa Residência Pedagógica do Curso de Letras Espanhol/CCHLA/UFPB João Pessoa, 2019.

_____. Relato Reflexivo nº 20 (Flor). ECIT Erenice Cavalcante Fideles, Programa Residência Pedagógica do Curso de Letras Espanhol/CCHLA/UFPB João Pessoa, 2019.

_____. Relato Reflexivo nº 27 (Flor). ECIT Erenice Cavalcante Fideles, Programa Residência Pedagógica do Curso de Letras Espanhol/CCHLA/UFPB João Pessoa, 2019.

TARDIFF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, Editora Vozes, 2002.

ZEICHNER, Kenneth M. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICE

CATEGORIA DE ANÁLISE	IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE	
Dos dados coletados serão analisados os seguintes documentos: dois relatórios finais de conclusão do programa e 16 relatos reflexivos.	Relatos reflexivos e relatórios finais da Aluna residente da ECIT Baeux :	Relatos reflexivos e relatórios finais da aluna residente da ECIT Olivina
Formação inicial docente – A formação inicial docente compreende o processo de obtenção dos conhecimentos práticos e teóricos durante a graduação por meio do tripé Ensino, Pesquisa e Extensão. Segundo Braúna e Reis (2014, p. 153-154), “[...] a formação inicial constitui-se numa das mais importantes fases da formação de professores, [...], sendo, portanto, crucial para a constituição da identidade profissional docente”.	Relatos reflexivos: 1. “Sem dúvidas, todas as aulas regidas nesse dia foram indescritíveis para a nossa formação, pois a partir desse contato pudemos compreender melhor não só as dificuldades dos alunos, mas também as nossas dificuldades como futuros professores, o que significa dizer que poderemos refletir melhor acerca de nossa postura e de nosso plano de ação.” Relato 7 a visita à escola: 31/10/2018 2. “Portanto, assim como os alunos, esperamos vivenciar esse novo	Relatos reflexivos: 1. “Refletindo sobre o que vivi neste dia, ter participado da reunião dos professores me levou a pensar que há muitas coisas que não cooperam para um trabalho de qualidade em sala de aula.” Relato 14 dia 10/04/2019 1. “Como sempre a experiência de dar aulas é um misto de sentimentos pra mim, como nós demos as aulas que a própria professora havia preparado foi bom mais ao mesmo tempo

	mundo de descobertas que acaba de começar. Para eles, uma nova rotina, com novas pessoas, com novas descobertas pessoais e profissionais, com novas formas de enxergar o mundo; para nós, a concretização do ser professor, do aprender a viver com os outros, do aprender a ser e, sobretudo, do aprender a aprender. A sensação é de desafio mas o desejo é de vivenciá-lo da melhor forma que a experiência nos proporcione – que a palavra-chave seja a curiosidade do processo do vir-à-ser (professor). Relato 13 a visita à escola: 28/02/2019 3. “Para refletir, entendemos que a regência é um momento no qual nos deparamos com distintas (novas) maneiras de enxergar a docência, o ser professor. Todavia, nos confrontamos com formas tradicionalistas de	foi motivo de insegurança pra mim, pois eu preciso me preparar mais para as aulas que eu vou dar.” Relato 27 dia 06/08/2019
--	--	--

	vivenciá-la. Cabe a nós, agora, aprimorar, mesclar, inovar e melhorar o que ainda não está seguro para que, de fato, possamos “superar” velhos problemas e contribuir com soluções viáveis para a melhoria do ensino-aprendizagem na escola básica (as observações das aulas da PP e sua ajuda muito tem contribuído para nossa postura reflexiva ante tudo o que foi exposto até aqui).” Relato 17 a visita à escola: 21/03/2019 4. É por isso que os momento de observação são importantes, já que confrontar as nossos próprios posicionamentos se converte em algo pontual e enriquecedor para a nossa formação. Significa, em nossa opinião, que estamos preocupados em nos tornar/ser professores cada vez melhores – que além de cumprir com seus objetivos, consideram as	
--	---	--

	expectativas de seus alunos.” Relato 22 a visita à escola: 06/05/2019 5. “Nosso maior objetivo é conseguir fazer com que outras pessoas, ao ler nossos relatos, possam se deparar com a “confusão” que é estar no lugar de um professor em formação. Se nem mesmo nós sabemos como nos sentir nesse processo todo, muito menos (na maioria das vezes) sabemos como passar (em palavras) exatamente o que e como refletimos sobre determinado acontecimento. Desse modo, por que não tornar essa confusão em reflexão? Daí várias perguntas (resposta, que é o que queremos, se evapora. Apesar disso, seguiremos firmes nessa “onda” que é o ser (vir-à-ser) professor).” Relato 27 a visita à escola: 18/07/2019 6. “Em separado,	
--	---	--

	acrescentamos o fato de que nós aprendemos novas formas de verificar (ler-se truques) qual o uso adequado dos “porque’s” em um dado texto, por exemplo. Isso é importante no processo de construção e de concepção do ensino-aprendizagem, sobretudo devido a confiança que os alunos passam a ter sobre eles mesmos e, em relação a nós (professores em formação), no que concerne a continuidade da aprendizagem enquanto processo, e não um produto acabado, ou seja, que o professor não é a verdade absoluta e que os alunos devem ser avaliados visando essa continuidade.” Relato 36 Regência: 10/09/2019 7. “Terminamos este relato de regência com muita felicidade em poder ter vivido essa nova aventura dentro do estágio propiciado pelo Residência Pedagógica.	
--	--	--

	Foi, sem dúvidas, o melhor dia de todos e a melhor das regências já feitas! No ensejo de interagir com os alunos, com o texto e com a prova – que foi importante também para aproximá-los do estilo de prova que os levará, para aqueles que desejem, à universidade – nos prendemos pelos caminhos do prazer do ser professor.” Relato 38° relato de regência e visita à escola: 19/09/2019 8. “Desde março deste ano vínhamos estagiando na função de professores de espanhol e com isso toda a responsabilidade que compete ao profissional docente (elaboração de planos de aulas, correção de atividades e provas etc).” Relato 42° relato de regência e visita à escola: 10/10/2019 Relatório final: 1. “Salientamos a	Relatório final: 1. "A ECIT Olivina Olívia nos abraçou como professores, ainda que residentes, houve muito respeito da parte dos nossos colegas, apoio da nossa preceptora, da coordenação pedagógica, dos alunos. Foi uma experiência muito válida para nós, que estamos terminando a licenciatura; estar
--	--	--

	importância de programas como o Residência Pedagógica que teve o objetivo de contribuir com a nossa formação[...], o que nos deixa emocionalmente seguros para seguir adiante na profissão que escolhemos, ampliando e consolidando a relação entre teoria e prática, [...]"	presentes na escola tornou-se algo muito gratificante.[...] Não tenho dúvidas que o impacto positivo em nossas vidas é evidente." 2. "Finalizo dizendo que apesar das dificuldades que encontrei durante o tempo que estive na Residência eu recomendaria para outros colegas de curso, pois, ao concluir esta etapa de formação eu saio com uma percepção mais ampla do que é ser professor da escola básica aqui na Paraíba, no Brasil."
	Relatos reflexivos: 1. "Como professoras em formação, percebemos que essa aula foi bem recepcionada e que o fato de termos levado algo (a música) que é da realidade deles foi o estopim para essa	Relatos reflexivos: 1. "Concluo que na sala de aula nós devemos dar o melhor possível, mesmo que falte material ou este não seja tão bom, ainda assim eu posso ser um bom professor." Relato 2 dia

Identidade profissional docente – A identidade profissional docente é construída a partir das influências externas do contexto sociocultural, juntamente com a subjetividade do sujeito professor. Desta forma, ela é móvel, contínua, plural e multifacetadas. Segundo Diniz-Pereira (2014), a identidade sofre influências da sociedade, moldadas pelas relações sociais e que também são influenciadas pela individualidade do sujeito	aceitação. Vale ressaltar que muito mais que uma simples música, foi o conjunto de toda a aula, que foi pensada de uma maneira mais simples, mas que não se resumisse apenas ao estrutural/gramatical.” Relato 23 a visita à escola: 09/05/2019 2. “Neste relato, portanto, registramos aqui a necessidade de, como (futuros) professores, nos atentar para os gestos corporais, sejam eles quais forem, uma vez que determinada postura pode resultar em uma aula mais ou menos produtiva. Também é importante prestar atenção na linguagem utilizada, pois, como vimos no exposto, acaba exercendo uma influência enorme durante a interação com os alunos.” Relato 24 a visita à escola: 27/05/2019 3. “Estar consciente disso é primordial não apenas	20/09/2018 2. “Esse dia me rendeu uma semana de muita angústia, fui impactada de uma forma, que não conseguia fazer nada sem pensar naqueles alunos, e no sofrimento deles, acabei ficando doente por um dias, não sei se cabe falar isso aqui nesse relato, mas precisamos enquanto futuros professores buscar meios para que, nem nós, nem os alunos tenham problemas emocionais sem o devido acompanhamento” RELATO 8 dia 26 /11/2018 3. “Foi uma boa dinâmica, mas não o suficiente para ajudar a melhorar a situação daqueles alunos, infelizmente no nosso país, os professores carregam fardos pesados demais, fazendo o que pode
--	---	--

	para o professor, mas também para os discentes – que, percebendo uma receptividade maior, tendem a serem mais efetivos em sua atenção, participação e interação. Eles prestam tanta atenção em nós (professores) e em nossos gestos, que até mesmo um aluno estagiário (ou aluno residente, no meu caso), que simplesmente se senta para observar a aula, chama a atenção deles – que inclusive perguntaram a professora titular quem era eu e porquê não estava com os demais regendo a aula.” Relato 24 a visita à escola: 27/05/2019 4. “Se reinventar não é uma tarefa fácil e, enquanto professores em formação, é nosso dever ter o direito de nos reinventar. No que diz respeito a tal ato de reinvenção, acaba sendo tal feito uma	com o que tem para executar seu trabalho.” RELATO 8 dia 26 /11/2018 4. “Já nas turmas de 1º ano ela pediu pra que eles fizessem uma atividade do livro, e quando eles terminaram ela deu o visto, o mais interessante nessa aula foi ver alguns alunos se dirigindo a nós quando a professora estava tirando dúvida de outros alunos para que nós os ajudássemos, já somos vistas como professoras em sala ainda que residentes.” Relato 16 dia 24/04/2019 5. “O mais interessante é que em todas as turmas que a professora explicava o trabalho eles perguntavam se podiam me entrevistar, eles nos reconhecem como professoras antes mesmo de nós
--	--	---

	característica da nossa tão procurada e sonhada identidade docente.” Relato 39º relato de regência e visita à escola: 24/09/2019 5. “Concluimos que a cada nova regência descobrimos um pouco mais do que queremos ser como professor(a). Ainda são muitas incógnitas, mas aos poucos as respostas estão começando a aparecer.” Relato 39º relato de regência e visita à escola: 24/09/2019 6. “Como (futuros) professores, é nisso que acreditamos e, por fim, ganhamos uma identidade docente que até pouco tempo atrás não existia. Para nós fica claro que muitas respostas só as vamos ter no decorrer de nossa vida profissional, no novo cotidiano que nos surgirá (e dessa vez sem o vir-à-ser, mas sim como professores licenciados e	mesmas.” Relato dia 03/06/2019 6. “[...] Ouvindo os alunos me tratarem como professora é bem gratificante, ainda que muitas vezes a insegurança me assuste é muito bom participar de momentos assim em sala de aula, no qual os alunos nos reconhecem como parte da escola.” Relato 18 dia 05/06/2019 7. “Enquanto eu ajudava fiquei pensando em qual tipo de professor eu quero ser, aquele que coloca a mão na massa? Ou aquele que está desmotivado na sua zona de conforto? Espero ser aquela que trabalha para dar o melhor de si para os alunos.” Relato 20 dia 18/06/2019 Relatório final: 1. "Nesse sentido,
--	--	--

	habilitados para tal feito) e esperamos, com as nossas melhores expectativas, que possamos continuar experienciando e aprendendo com a nossa própria prática.” Relato 42º relato de regência e visita à escola: 10/10/2019 Relatório final: 1. “Concluimos este relatório com a certeza que houve um amadurecimento para com as questões e/ou conflitos de ordem subjetiva, referente a nossa experiência do fazer docente e enquanto o ser professor.” 2. “Pelo ângulo pedagógico construímos a nossa identidade docente - que até o começo de maio ainda não havíamos definido-, haja vista que as regências, a execução do plano de ação e certos pontos cruciais de nossas observações	aprendi muito, sobretudo aprendi que ser professor é desafiador, mas também é compensador, apesar das dificuldades. Estar perto dos alunos também nos fez refletir sobre como cooperar com a nossa preceptora nas regências levando em conta as particularidades das turmas que atendemos.”
--	--	--

	foram capazes de nos proporcionar semelhante conhecimento.”	
--	---	--