

IDENTIDADE PROFISSIONAL EM CONSTRUÇÃO: O PAPEL DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE.

Dielly da Silva Gama (UNILAB)¹

Juliana Geórgia Gonçalves de Araújo (UNILAB)²

Resumo

A presente pesquisa propõe discutir as contribuições do Programa de Residência Pedagógica (PRP) para a construção identitária de discentes do curso de Letras - Língua Portuguesa, que estão imersos em seu percurso inicial acadêmico na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro - Brasileira (UNILAB). Como abordagens teóricas, destacamos a importância do programa enquanto precursor de interações sociais que possibilita o processo construtivo da identidade docente, levando em consideração a significação social e profissional do professor (Pimenta, 1999; Tardif, 2010). Em seguida, abordamos a importância da subjetividade docente para a formação docente reflexiva e emancipatória (Freire, 2024; hooks, 2017). Como suporte metodológico, utilizamos a abordagem qualitativa de caráter exploratório, para isso, contamos com as entrevistas de sete residentes que contribuíram para efetivação desta pesquisa. E, finalmente, descrevemos as narrativas dos residentes-docentes no processo de análise de dados, verificando os contextos facilitadores e desafiadores do processo prático no PRP, para a construção da identidade docente. Os resultados da imersão no programa, apontam que a identidade docente é um processo evolutivo e mutável e que as potencialidades do PRP ofereceram subsídios necessários para esta construção.

Palavras-chave: Programa de Residência Pedagógica. Identidade. Residentes.

Abstract

This research proposes to discuss the contributions of the Pedagogical Residency Program (PRP) for the identity construction of students on the Literature - Portuguese Language course, who are immersed in their initial academic career at the University for International Integration of the Afro-Brazilian Lusophony (UNILAB), of the campus located in the State of Ceará and the experience at the Padre Saraiva Leão Full-Time High School, located in the city of Redenção - Ceará. As theoretical approaches, we highlight the importance of the program as a precursor of social interactions that enables the constructive process of teaching identity, taking into consideration the social and professional significance of the teacher (Pimenta, 1999; Tardif, 2010). Next, we address the importance of teaching subjectivity for reflective and emancipatory teacher training (Freire, 2024; hooks, 2017). As methodological support, we used a qualitative approach of an exploratory character, for this we relied on interviews with seven residents who contributed to the completion of this research. And finally, we describe the narratives of resident-professors in the data analysis process, verifying the facilitating and challenging contexts of the practical process in PRP, for the

¹ Graduanda do curso de Letras - Língua Portuguesa pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB); e-mail: gamadielly@gmail.com

² Professora Adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB); e-mail: jgeorgia.araujo@unilab.edu.br

construction of teaching identity. The results of immersion in the program indicate that teaching identity is an evolutionary and changeable process and that the potential of the PRP offered necessary support for this construction.

Keyword: Pedagogical Residency Program. Identity. Residents.

Introdução

O Programa de Residência Pedagógica (PRP), fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tem por objetivo estimular a prática docente nos períodos finais da graduação. Visando isto, nosso estudo se concentra na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), com discentes do curso de Letras - Língua Portuguesa.

A referida pesquisa vinculou os objetivos do programa presente no Edital nº 27/2022 - PROGRAD/PRP/CAPES/UNILAB, que destaca a sua importância na união dos saberes teóricos e práticos, bem como o fortalecimento da identidade docente, presente no item II³ do referido edital.

Sendo assim, destacamos que a relação estabelecida em meio social contribui para o aperfeiçoamento da identidade profissional, uma vez que as semelhanças e divergências são meios de partilha para essa construção. Assim sendo, tratamos a identidade docente não como algo idêntico em que profissionais que partilham da mesma profissão expressam os mesmos valores, crenças e características, mas sim, como uma construção influenciada por experiências individuais e coletivas, que permite a singularidade profissional, abraçando a trajetória formativa, social e profissional.

Consideramos que, o mesmo grupo social pode se caracterizar através das suas semelhanças estabelecidas na academia e em ambiente laboral, e a partir da sua identidade enquanto sujeito historicamente situado (Pimenta, 1999). O desenvolvimento dessa pesquisa tem como motivação minha inquietação, que tem se mostrado constante em buscar o olhar do docente inicial, visto as várias demandas e decisões que nos é apresentado nesta fase inicial. Assim como, minha jornada como residente, do Programa de Residência Pedagógica (PRP), o qual se mostrou primordial para pontuar o avanço neste processo de reconhecimento identitário.

³ II - contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos;

Levando em consideração minha experiência enquanto residente bolsista do PRP, destaco que ao longo dos dezoito meses pude ressignificar minha identidade profissional, percebendo que através do meu “*eu*” pessoal contribui de forma significativa no aprendizado dos alunos. Enquanto formadora, aprendi que, ao me colocar enquanto humana dentro da sala de aula, demonstrando minhas fraquezas, sensibilidades e erros, os educandos se aproximavam e me permitiam fazer parte dos seus aprendizados e ensinamentos, com resultado, o processo de ensino-aprendizagem acontecia de forma mútua e frutífera.

É nesse sentido que o processo de ensino-aprendizagem é inacabado. Em um desses momentos percebi o quanto a formação inicial cria possibilidades para o autoconhecimento do formando. Reconhecendo que teoria e prática são fundamentos interligados, nos propomos responder a seguinte indagação: Como as vivências experienciadas no Programa de Residência Pedagógica impactam na construção da identidade de professores⁴ em formação inicial?

Dessa forma, esse estudo traz contribuições para futuros protagonistas do contexto educacional, bem como, para a compreensão crítica e reflexiva do ser e do fazer docente. Nesse sentido, entender a construção formativa da identidade docente, emerge como necessidade premente, visto que, a relevância do magistério é sua contribuição sobre o outro, que se fundamenta interativamente com a participação desses sujeitos (Tardif e Lessard, 2014).

É com este olhar que a relevância desta pesquisa se intensifica quando unem-se teoria e prática, de forma que, o discente, ao vivenciar contextos reais de ensino, possa ultrapassar a modalidade teórica da licenciatura. Dessa maneira, nossa pesquisa tem por objetivo, analisar o processo de formação inicial com base nas experiências de residentes-docentes do PRP.

Logo, torna-se crucial examinar as lacunas existentes que impactam a construção da identidade de docentes em formação inicial. Por conseguinte, infere-se a necessidade de examinarmos dois pontos específicos para a exequibilidade da nossa análise: Verificar o processo de construção da identidade profissional docente no PRP e descrever os fatores que favorecem e dificultam o processo formativo inicial.

A estrutura do trabalho apresenta-se da seguinte maneira: o segundo tópico trará subtópicos com as principais noções teóricas que enriqueceram esta pesquisa, em primeiro lugar, serão discutidas as noções do Programa de Residência Pedagógica, atrelado ao campo de formação inicial; em seguida, discutiremos sobre identidade docente e seu impacto na

⁴ Ao mencionarmos *professores*, entende-se como *professoras* em simultâneo.

constituição inicial do ser docente; logo após, será discutida as perspectivas de uma educação libertadora; posteriormente, os caminhos metodológicos; e, seguida, demonstraremos as narrativas dos residentes e suas reflexões acerca do programa, tal como, a constituição de suas identidades docentes; por fim, apresentaremos nossas considerações finais.

Diante do exposto, os títulos das seções apresentam-se da seguinte maneira: Residência Pedagógica; Identidade docente; a docência na perspectiva de Freire e hooks; metodologia; a prática como extensão formadora; e por fim, nossa conclusão. .

Na próxima seção, faremos uma síntese de linha do tempo sobre o Programa de Residência Pedagógica, Brasil (2007a), Brasil (2012b) e Capes (2018), a fim de demonstrar os aspectos mais relevantes para a construção do nosso estudo. Apresentaremos uma análise baseada nas discussões de Freire (2024), Tardif (2010) e Pimenta (1999), que adentram na trajetória do professor inicial.

2. Referencial teórico

Nesta seção serão discutidas as principais abordagens teóricas que fundamentam nossa pesquisa. Primeiramente, argumentamos as principais características do Programa de Residência Pedagógica como prática contributiva da teoria. Em seguida, descrevemos como se dá o processo identitário docente. Por fim, discorreremos sobre a educação pautada na reflexão crítica, libertadora e transgressora de Freire (2024) e hooks (2017).

2.1 Residência Pedagógica

Pesquisar sobre a formação de professores é reafirmar a sua importância na sociedade. Pensando nisso, teóricos se dedicaram a abordar essa temática, trazendo importantes reflexões (Freire, 2024; Tardif, 2010; Pimenta, 1999). Nesse sentido, analisar a prática docente a partir do Programa de Residência Pedagógica (PRP), traz como foco a contribuição desse programa para a formação inicial e continuada dos professores.

O PRP é uma das realizações que fazem parte da Política Nacional de Formação de Professores. Como citado na introdução, o programa é fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e tem por objetivo a integração entre Instituições de Ensino Superior (IES) e escolas da rede pública de ensino (Capes, 2022).

No estudo de Faria e Diniz Pereira (2019), os autores compreendem que o termo *residência educacional* apresentou-se como pioneira. Tal expressão foi posta em evidência na primeira proposta de residência com fins educacionais. Inicialmente, o Projeto de Lei do

Senado (PLS) n.º 227/2007 (Brasil, 2007a), apresentou-se como precursor dessa iniciativa, atribuindo a residência médica como fonte de inspiração para tal projeto.

Levando em consideração a importância da residência médica para a capacitação dos profissionais iniciantes em parceria com os mais experientes, “quando não somente são testados os conhecimentos adquiridos como se assimilam novas habilidades exigidas pelos problemas do cotidiano e pelos avanços contínuos da ciência” (BRASIL, 2007a, p. 3).

Entretanto, o PLS não foi aprovado e somente após cinco anos houve a ascensão de uma nova proposta, o Projeto de Lei do Senado n.º 284/2012 (Brasil, 2012b) que fez alterações no PLS anterior, inclusive a substituição do termo *residência educacional* para *residência pedagógica*.

Os projetos de Lei (227/2007, 284/2012 e PLS 6/2014) não foram executados pois apresentavam-se como um campo:

de fragilidade teórico-metodológico e pouco aprofundamento sobre a perspectiva do conceito. Vinculam a residência ao formato da experiência da formação médica como programa de formação continuada, sem adentrar nas especificidades da formação docente (Silva e Cruz, 2018, p. 232).

Apesar das várias tentativas de implementar o programa, foi somente em 2018 através da Portaria n.º 38, de 28 de fevereiro, por meio da CAPES, que se tornou público o primeiro edital para a seleção de IES. No qual, no item 2.1 do referido documento, o programa objetivava:

- 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 (BNCC) (Capes, 2018, p. 1).

A nossa pesquisa leva em consideração o edital 27/2022 n.º 27/2022 - PROGRAD/PRP/CAPES/UNILAB, em consonância com as orientações presente no edital n.º 24/2022/CAPES. Para composição efetiva do programa, são disponibilizadas bolsas ofertadas

pelo Ministério da Educação (MEC), que contemplam as seguintes modalidades: Coordenador (a) Institucional, Docente Orientador (a), Preceptor (a) e Residentes.

Dessa maneira, cada modalidade tem uma função específica, contudo, nos propomos investigar a modalidade *Residentes*, visando alcançar o objetivo geral do presente estudo. Sendo assim, são selecionados estudantes de subprojetos de licenciatura para atuarem como residentes-docentes no PRP, podendo ser bolsistas ou voluntários, dada as circunstâncias do número de vagas, bem como, o número de bolsas.

Assim como Freire (2024), Tardif (2010) defende que os professores não são transmissores de conhecimento, mas sim, que são detentores de saberes plurais, sendo estes, construídos ao longo das várias experiências e interações sociais, como, as trajetórias de vida, formação inicial e a prática profissional. Essas informações apontam para a importância em mobilizar a prática docente ainda no período inicial.

Abarcando os saberes experienciais, os estudantes selecionados no PRP, deverão ter concluído no mínimo cinquenta por cento do curso de graduação. A duração do programa se estabelece no período de dezoito meses, com carga horária de oito horas semanais, que são desmembradas entre formações teóricas e práticas, ou seja, palestras, formações com o/a coordenador/a institucional, aperfeiçoamento didático com o/a docente orientador/a, orientações e planejamento de aulas com o/a preceptor/a, e lecionamento de aulas através dos residentes.

Para Pimenta (1999) a ótica do ser docente é uma construção que parte na licenciatura, almejando os contributos teóricos, a fim de que os alunos sejam postos frente a sua capacidade em investigar o seu próprio elo com a docência, ou seja, evidenciar na prática seus saberes-fazeres de acordo com suas habilidades e valores aprendidos na graduação, dessa forma, eles próprios conseguem situar-se num processo contínuo de construção identitária enquanto profissionais.

Corroborando com o pensamento da autora, é sabido que a imersão dos licenciandos em contextos reais de ensino favorecem o entendimento do ser e fazer docente, atribuindo-lhes estratégias de conhecimento profissional e pessoal, bem como, fortalecendo sua prática docente, visto que os estudantes situam-se através do PRP, na imersão real de trabalho. Reafirmando nossa discussão, os objetivos do programa são:

- I - fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura;
- II - contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos;

- III - estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores;
- IV - valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional; e
- V - induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula (Brasil, 2022c, p. 1).

Portanto, após as considerações gerais apresentadas com relação ao Programa de Residência Pedagógica, discutiremos no próximo tópico, a relação da identidade docente estabelecida diante da práxis docente.

2.2 Identidade docente

Dado que assumimos a relação estabelecida em meio social para a construção da identidade docente e o papel do programa de extensão nesta colaboração, aprofundaremos agora a noção de identidade nesses processos. Afinal, o que é identidade docente? Como ela é constituída? É importante lembrar que, a formação inicial, assim como a identidade docente são pesquisas que mobilizam cada vez mais o entendimento da práxis docente.

Segundo Marcelo (2009), a identidade profissional refere-se à maneira como os docentes se enxergam enquanto profissionais, assim como eles veem os demais do coletivo, considerando que, essa identificação se desenvolve ao longo da sua jornada pedagógica, podendo ser persuadida por diversos fatores, incluindo a escola.

Temos que considerar identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve de forma individual e colectiva. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida. A identidade não é um atributo fixo de determinada pessoa, mas sim um fenómeno relacional (Marcelo, 2009, p. 9).

Corroborando com o pensamento de Marcelo (2009), entendemos que identidade pessoal e profissional não são indissociáveis, mas sim, complementares. Entretanto, a identidade profissional apresenta uma visão mais ampla, visto que, ela é construída através da relação do professor-aluno, professor-professor e professor-coletivo⁵, ou seja, do meio ao qual o profissional está inserido.

Pimenta (1999), afirma que a profissão docente é uma prática social e que esta se reinventa para atender as necessidades da sociedade, buscando transformá-la.

⁵ Entende-se por coletivo: equipe gestora, funcionários, pais e demais membros da comunidade escolar.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. [...] Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seu valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (Pimenta, 1999, p. 19).

Nesse sentido, o ser professor vai além dos conteúdos explorados em sala de aula. Na verdade, este seria o último passo, pois esta profissão advém de experiências sociais acumuladas. Diante disso, a autora destaca que os ingressos no ensino superior já trazem uma bagagem consigo sobre o ofício da profissão docente, através das suas vivências e experiências enquanto alunos. “Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, [...] Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana” (Pimenta, 1999, p. 20).

A vista disso, Pimenta (1999) advoga que, é responsabilidade das Instituições de Ensino Superior contribuir para o processo identitário daquele aluno, de forma que este possa enxergar o docente não mais na perspectiva baseada enquanto aluno, mas sim, também como professor, “Isto é, de construir a sua identidade de professor” (Pimenta, 1999, p. 20).

Concomitantemente, aos aspectos destacados por Pimenta (1999), Tardif (2010) discorre sobre os saberes docentes, reconhecendo-os como saberes que abarcam as categorias plurais e não podem se dissociar quanto a isso.

[...] O saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (Tardif, 2010, p. 11 - 36).

Logo, apoiamo-nos nas discussões aqui citadas, reconhecendo a importância dos saberes plurais para uma educação democrática. Visando isto, na próxima seção discutiremos a importância do educador enquanto agente ativo, legitimando saberes indispensáveis à formação e a prática docente (Freire, 2024).

2.3 A docência na perspectiva de Freire e hooks

Os saberes docentes se expandem quando os identificamos como saberes subjetivos que permeiam o entendimento do ser humano. Noutras palavras, como o indivíduo se enxerga

internamente quanto aos seus valores, crenças e ações, e como este, a partir disso, age socialmente. Pensando nisso, Freire (2024) argumenta que, foi em sociedade que se aprendeu a ensinar e que ensinando se aprende, de forma que, um inexistente sem o outro.

Posto isto, se aprendemos socialmente, vale ressaltar que, a formação docente permeia saberes advindos de outros conhecimentos, que se estabelecem no ensino-aprendizagem. Com isso, o Artigo 43º presente no capítulo IV da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, afirma que a educação superior tem como finalidade desenvolver o pensamento reflexivo do graduando, de forma que este contribua para o desenvolvimento da sociedade brasileira.

Freire (2024) é enfático ao destacar que, o aprendiz deve exercer sua curiosidade de forma que este transgrida as fronteiras do seu processo de aprendizagem e reflita criticamente. Afirmando que é papel do professor criar possibilidades para esta efetivação, fazendo “[...] parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo” (Freire, p. 28).

Pensando nisso, o autor destaca a importância de reconhecer e destacar os saberes que os alunos carregam enquanto seres humanos, suas experiências sociais e culturais e mais ainda sua experiência de vida. Dessa forma, não somente o docente, mas aqueles que compõem a comunidade escolar devem embarcar nesse reconhecimento, rompendo as concepções de que somente o professor é o detentor do conhecimento.

Segundo o autor, a educação deve ser uma prática de liberdade, onde o aluno ao estabelecer a criticidade como prática ativa por meio das ferramentas pedagógicas revolucionárias, se torne consciente da sua realidade e seja capaz de criar estratégias para transformá-la.

Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Não haveria criatividade sem curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (Freire, 2024, p. 32 - 33).

Estabelecendo essa relação de mutualidade, concordamos que na academia, como também, nas práticas que compõem a grade disciplinar, o graduando, objeto central deste estudo, deve assumir-se como principal defensor de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção” (Freire, 2024, p. 24).

Com relação aos saberes necessários que Freire (2024) discute, o formando deve se reconhecer e se assumir enquanto detentor de saberes multidisciplinares, refletindo que sua

participação enquanto sujeito aprendiz, é o de também produtor de saber, e, diante de sua prática este pode ampliar os seus saberes, confirmar suas teorias e modificar suas ações.

Corroborando com o pensamento de Freire (2024), hooks (2017) preocupa-se também em defender um ensino libertador, que reforce o papel do professor e do aluno em uma relação imbricada.

A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que **nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos** (hooks, 2017, p. 25, grifos nossos).

A autora reforça que as contribuições de Freire foram um estímulo na sua constituição como professora ativa, crítica e reflexiva, de forma que esta tinha convicção de que dentro da sala de aula ela e “todos os alunos tínhamos de ser participantes ativos, não consumidores passivos” (hooks, 2017, p. 26).

Para hooks (2017), ensinar é como uma peça teatral, em que o professor assume o lugar de ator, metamorfoseando para se reinventar diante de turmas diferentes, abraçando a ideia de que sua plateia é heterogênea, e por isso, seu “trabalho deve ser um catalisador que conclame todos os presentes a se engajar cada vez mais, a se tornar partes ativas no aprendizado” (hooks, 2017, p. 22).

A autora acredita que a educação deve ser um ato de resistência, em que o docente deve valer-se de abordar questões de raça, classe e gênero, de forma que através de suas vozes e dos alunos promova interações em sala de aula, criando um ambiente inclusivo e transformador.

A prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ser ou não erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças (hooks, 2017, p. 174).

Juntos, Freire (2024) e hooks (2017), nos ensinam que o espaço escolar vai muito além da burocracia disciplinar, afirmando que este espaço deve ser visto como um lugar de voz ativa e escuta empática, de acolhimento e resistência, que acolha as interseccionalidades humanas e ajude a formar cidadão críticos e reflexivos.

Dada as considerações acerca de uma educação transgressora, que ultrapassa as fronteiras, e cria um ambiente acolhedor para com os alunos, reafirmando que o sistema tradicional de ensino é um mero transferidor de conhecimentos, na próxima seção,

apresentaremos a metodologia que foi adotada para investigar como os residentes se enxergam no seu processo identitário profissional, assim como, se deu suas práticas vivenciadas com o PRP.

3. Metodologia

O estudo analisou o processo de formação inicial com base nas experiências de residentes-docentes, sendo portanto, uma pesquisa exploratória. Essa escolha se justifica por adentrar no mundo dos licenciandos, de forma que estes, ganhem visibilidade nessa fase de reconhecimentos.

Por essa razão, o universo desta pesquisa compreende todos os residentes-docentes que atuaram na escola-campo, Padre Saraiva Leão, que tiveram orientações de duas professoras-preceptoras que fazem parte do corpo docente da referida escola. Foram incluídas na amostra, todas as respostas dissertativas que obtivemos com o questionário. Por isso, a escolha desses sujeitos foi realizada mediante a colaboração e disponibilidade para responder às cinco perguntas que compõem esse estudo.

Para alcançar os objetivos deste estudo, adotamos a abordagem qualitativa. Dessa forma, pudemos explorar de maneira exequível a imersão dos discentes no PRP, verificando suas percepções e experiências acerca dessa vivência. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009) a pesquisa qualitativa se apresenta por:

[...] explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens. A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

Quanto aos procedimentos para realização desta pesquisa, optou-se pelo estudo de caso, que objetiva adentrar na perspectiva dos participantes investigados, de modo que se compreenda de maneira coerente as informações obtidas através desse grupo (Fonseca, 2002). Participaram dessa investigação sete (7) discentes do subprojeto de Letras - Língua Portuguesa.

Para a aplicabilidade dessa pesquisa, utilizamos a ferramenta *Google Forms*, que permite aos participantes o pleno anonimato referente às suas respostas. Diante disso, elaboramos cinco (5) questões discursivas que foram enviadas de forma virtual (link), através

do aplicativo de mensagens *WhatsApp*. Vale ainda ressaltar, que, as narrativas dos residentes foram coletadas após a conclusão dos dezoito meses de programa.

Os participantes (7) da presente investigação, tiveram sua imersão docente na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Padre Saraiva Leão. Sendo três (3) deles de um grupo supervisionado e orientado por uma preceptora-docente e quatro (4) por outra. Expostas essas considerações, se vale pensar que, um grupo foi acompanhado por perspectivas pedagógicas que podem se diferir ou não, mas que partilham o mesmo saber disciplinar, ou seja, o componente curricular de Língua Portuguesa.

Como mencionado anteriormente, obtivemos as respostas dos residentes de forma anônima, por isso, de acordo com a sequência das respostas, os denominamos de “R”, fazendo menção ao substantivo “residente”, assim como, os números sequenciais de um (1) ao sete (7), obedecendo uma sequência crescente dos números, R1, R2, R3, assim por diante.

Para a análise dos dados, utilizamos a análise de conteúdo que, “é uma técnica de pesquisa e, como tal, tem determinadas características metodológicas: objetividade, sistematização e inferência” (Gerhardt e Silveira, 2009, p. 84). Da mesma forma que, dialogamos com as abordagens teóricas a fim de examinarmos os objetivos da presente pesquisa.

Na seção seguinte, apresentaremos as questões que nortearam o presente estudo, descrevendo as narrativas dos residentes-docentes e analisando-as frente suas percepções e experiências adquiridas ao longo do contexto real de ensino que estes tiveram a oportunidade de vivenciar ao longo de dezoito meses na escola-campo.

4. A prática como extensão formadora

Nesta seção apresentamos os resultados obtidos através das narrativas dos residentes, que foram coletadas após os dezoito meses de imersão na Escola Padre Saraiva Leão. Organizamos as discussões desses resultados, pautados em nosso objetivo geral e específicos, presentes na introdução deste estudo. Ademais, articulamos os contributos teóricos que foram destacados por pesquisadores na segunda seção deste trabalho.

Ao longo dessa análise apresentamos as cinco perguntas teóricas que serviram de base para a nossa investigação. Ressaltando a importância do nosso objetivo geral que propõe analisar o processo de formação inicial com base nas experiências de residentes-docentes do PRP. Vale destacar que, a elaboração dessas perguntas está em conformidade também com

nossos objetivos específicos, assim como, os objetivos do PRP, que estão mencionados na seção 2.1 do presente estudo.

Sendo assim, a primeira pergunta se destaca por instigar o residente-docente a refletir sua identidade enquanto professor. Dito isto, a primeira indagação está disposta no quadro a seguir:

Quadro 01 - Apresentação da identidade docente na perspectiva dos residentes.

Residentes	Pergunta: O que é identidade docente para você? Descreva de acordo com sua experiência através do Programa Residência Pedagógica (PRP).
R1	<i>É a construção do profissional de educação enquanto mediador do conhecimento dentro e fora da sala de aula.</i>
R2	<i>Acredito que seja a postura profissional que o docente terá, mediante as adversidades antes e depois da sala de aula.</i>
R3	<i>É a visão social, cultural e abrangente da realidade do aluno em sala de aula, através dessa identidade docente, com a experiência exercida é possível saber se é esse o caminho que quer seguir.</i>
R4	<i>Identidade docente é a nossa construção como ser profissional. Inundado com a teoria na universidade, sempre temos escolhas no que diz respeito ao que seguir ou não como abordagem teórica e pedagógica. A Residência Pedagógica é a prática dessas escolhas.</i>
R5	<i>De acordo com a minha experiência no Programa Residência Pedagógica, identidade docente são as características adquiridas e construídas por mim, com apoio da preceptora e as formações recebidas, que serão muito importantes para posteriormente, quando for professor, apresentar um perfil adequado de um docente.</i>
R6	<i>Acredito que a nossa identidade docente é construída enquanto estamos vivenciando experiências ali. Nosso posicionamento em sala, o que buscamos em nossas aulas, a maneira como aplicamos os conteúdos, de que forma fazemos isso, o que utilizamos para que os alunos se interessem pelo que está ali, tudo isso faz parte da nossa identidade docente.</i>
R7	<i>A identidade docente se refere à forma como percebo a mim mesmo em minha prática profissional, incluindo minhas crenças, valores, experiências e a maneira como interajo com meus alunos e o ambiente escolar. No contexto do Programa Residência Pedagógica, essa identidade é moldada por uma série de experiências práticas e reflexões que vivenciei durante minha formação.</i>

Fonte: Narrativa dos residentes.

De acordo com as afirmações acima, pudemos verificar que o processo de construção da identidade profissional docente, é entendida na visão dos residentes (R1, R3, R4, R5, R6 e R7), por se caracterizar como um processo dinâmico que é influenciado pelo meio ao qual

estão imersos, assim como, suas construções individuais, que abarcam suas “crenças, valores, experiências [...]” (R7).

Os participantes afirmam que a identidade é um processo que é fortemente influenciado pelas experiências, uma delas, a imersão que o Programa de Residência Pedagógica proporciona aos discentes. Como citado pelo residente R6, “Acredito que a nossa identidade docente é construída enquanto estamos vivenciando experiências ali”.

As contribuições dos residentes R2 e R7, dialogam em suas percepções de que a identidade envolve suas condutas profissionais. Para R2, essa “postura profissional” é importante para lidar com os desafios “antes e depois das aulas”, isso demonstra que o caminho formativo e formador requer adaptabilidade para enfrentar os percalços ao longo do caminho.

As narrativas dos residentes R3 e R6 se aproximam da contribuição que Freire (2024) destaca, o “respeito aos saberes dos educandos” (p, 31). O autor discute que, o professor deve se apropriar das experiências sociais que os educandos detém, a fim de proporcionar uma prática educacional profícua, que dialoga com as realidades sociais, econômicas e suas experiências de vida.

Dialogando com essas contribuições, Pimenta (1999), entende que a identidade docente é um processo “de construção do sujeito historicamente situado”. (p, 18). Noutras palavras, um sujeito adquire características advindas de interações coletivas, sociais e culturais e a partir disso, se constrói por meio das vivências de mundo. Da mesma forma, entendemos que a identidade docente se constrói a partir das vivências em sociedade, mas também, é a capacidade do professor de reinventar-se frente às várias outras identidades, ou seja, as dos alunos.

Temos de levar em consideração, que a identidade docente é a posição do sujeito enquanto ser humano. Um ser humano que primeiramente reflete suas práticas pedagógicas, para depois aplicá-las, que ressignifica padrões (religiosos, morais, estéticos, ideológicos, etc.) e permite-se está aberto às novas formas de pensamentos, valores e atitudes e não as repudia, mas os entende e respeita como características individuais de cada pessoa.

De acordo com hooks (2017), os professores devem se valer de um processo que ela denomina de autoatualização, no qual o docente deve estar bem consigo mesmo, garantindo seu bem-estar, para que assim possa promover práticas pedagógicas eficientes dentro da sala de aula. Fazendo uma analogia a esse processo, podemos exemplificar a autoatualização, as máscaras de oxigênio, utilizadas em caso de emergência nos aviões. Infere-se que antes de você ajudar outros passageiros a colocá-la, primeiramente você vista a sua. Ou seja,

primeiramente o professor deve se valer de um autocuidado, para só assim cuidar dos demais.

Nesse aspecto, apresentamos a segunda indagação presente no quadro abaixo, que coloca em evidência a descrição dos aspectos dificultosos quanto à imersão dos residentes na escola-campo, como proposto no nosso segundo objetivo específico presente na seção introdutória do presente estudo.

Quadro 02 - Descrição dos obstáculos vivenciados durante a prática no PRP.

Residentes	Pergunta: Quais os principais obstáculos (em relação à prática docente) que você vivenciou durante sua permanência no PRP?
R1	<i>Senti falta de um preparo maior antes da entrada na sala de aula. A prática não funciona sozinha</i>
R2	<i>Um dos principais obstáculos foi enfrentar a insegurança de estar a primeira vez dentro de uma sala de aula, de certa forma existe um nervosismo.</i>
R3	<i>A constante necessidade de formação adequada para lidar com as adaptações às realidades educacionais dos diferentes tipos de alunos exigidas hoje em dia.</i>
R4	<i>Os obstáculos principais que vivenciei durante a prática docente digo de forma geral durante a graduação, está relacionada com o meio em que estava inserido, sendo um meio consideravelmente novo e muito diferente da minha realidade, foi um pouco difícil me acostumar com a postura dos estudantes dentro da sala de aula.</i>
R5	<i>Encarar a turma, na condição de um "professor", porque tivemos umas experiências em que os trabalhos foram feitos de forma individual. Outro obstáculo foi a insegurança, justamente porque por mais que tivesse preparado muito, ainda achava que aquilo não era suficiente.</i>
R6	<i>Durante minha permanência no Programa de Residência Pedagógica (PRP), enfrentei diversos obstáculos que impactaram diretamente minha prática docente. Uma delas foi a percepção de que a formação continuada oferecida não era suficiente para preparar os docentes para os desafios do cotidiano escolar. Embora houvesse momentos de capacitação, muitas vezes eles não abordavam questões práticas ou específicas enfrentadas nas salas de aula, o que gerava uma sensação de inadequação em relação às demandas reais do ensino.</i>
R7	<i>Acredito que a falta de recursos, como por exemplo, folhas para textos, ou atividades. Além de precisar deixar para trás todo o medo de fazer errado para enfim realizar boas aulas e boas atividades. Algo que também mexeu comigo foi o fato de que alguns alunos sem tanta perspectiva de futuro, talvez pelas suas vivências, eram vistos pela escola como alunos "que não queriam nada da vida" e nós do PRP não podíamos fazer nada além do que a professora pedia e do que estava ao nosso alcance durante as atividades, então não tínhamos como tentar intervir nessa realidade de forma tão presente.</i>

Fonte: Narrativa dos residentes.

No Programa de Residência Pedagógica os discentes devem se valer de três importantes pilares para uma prática em sala de aula efetiva. Em primeiro lugar, formações teóricas pedagógicas. Em segundo, ambientação escolar e observação da prática em sala de aula. Somente em um terceiro momento, a prática efetiva em sala de aula.

Entretanto, analisando as respostas dos residentes, os momentos formativos não foram suficientes para sucumbir suas inseguranças (R2 e R5), ressaltando que a prática em sala de aula ocorreu de maneira abrupta (R1). As respostas dos entrevistados (R1 e R6) assemelham-se quando estes refletem criticamente sobre uma base sólida de conhecimentos, a qual sentiram falta no seu preparo formativo, como destacado pelo R6, “[...] a formação continuada oferecida não era suficiente para preparar os docentes para os desafios do cotidiano escolar”.

Ao nos apropriarmos da perspectiva de Freire (2024), este afirma que “ensinar exige pesquisa” (p, 30), exige que o professor se assuma enquanto docente e aluno, que procure respostas para suas indagações, que investigue maneiras de melhorar sua prática e que exerça sua curiosidade para aprender o que ele ainda não conhece. Ou seja, decerto os residentes não forneceram *insights* aos seus formadores, ou não tiveram momentos de feedbacks que acolheram suas falas, seus medos e suas percepções frente aos desafios em sala de aula.

O residente R7, menciona suas limitações diante da sua prática docente. Este, infere que não obteve possibilidades de intervir em situações de exclusão que a própria escola demonstrava em relação aos alunos. Notamos que, em sua narrativa, alguns membros escolares se assumem enquanto educadores passivos e conservadores, de forma que, estes não intervêm na realidade de aprendizagem dos alunos e também não possibilita a prática progressista (Freire, 2024).

Se valendo do processo de autoatualização presente em hooks (2017), pudemos observar que os residentes (R1, R5 e R7) não se sentiram confiantes apenas com as informações repassadas nos momentos de preparação inicial, ou seja, seu bem-estar mental estava abalado, isso mostra que faltou estratégias e talvez dinâmicas que garantisse aos residentes a vivência da prática de forma mais fluida.

Dispondo desse processo, Pereira (2023) discorre que,

O processo de autoatualização possibilita compreender que o conhecimento e a maneira como se ensina tem relação direta com a vida da professora, daquelas com as quais compartilha os processos de ensino e de aprendizagem, o que faz com que o conhecimento compartilhado seja significativo, ou seja, tenha relação com a suas experiências de vida (Pereira, 2023, p. 88 apud hooks, 2017).

Dessa forma, hooks (2017) afirma que, para os professores estarem presentes em mente, corpo e espírito, este deve primeiramente garantir seu bem-estar, ou seja, cuidar do seu interior para só assim cuidar do interior dos alunos, “Só assim poderão ensinar de modo a fortalecer e capacitar os alunos” (hooks, 2017, p. 28). Assim, convém ressaltar que, o preparo antes da prática deve oferecer segurança, de forma que, o discente ao vivenciar contextos reais de ensino se sinta tranquilo e transmita isso aos seus alunos, da mesma forma que o residente-docente deve se valer de estratégias investigativas e indagadoras (Freire, 2024) para desempenhar condicionantes educativos plausíveis.

Em relação a segurança do profissional docente, Freire (2024), se apoia nessa noção como fundada na experiência, reforçando a ideia de que o professor não sabe tudo, mas elabora possibilidades para aprender o que ainda não sabe e aprimora o conhecimento que este já detém. Com isso, é pertinente saber as respostas que compõem a terceira questão:

Quadro 03 - A influência do PRP no seguimento de carreira docente.

Residentes	Pergunta: O que faz você permanecer na prática docente? O PRP influenciou nessa permanência?
R1	<i>Permanecer é uma escolha de todos os dias. Hoje é uma certeza, amanhã pode não ser.</i>
R2	<i>Apesar da experiência adquirida durante o Pibid e o PRP, a prática docente não é uma área que pretendo permanecer.</i>
R3	<i>Eu já gostava da prática docente antes da residência pedagógica e também o programa aumentou a minha vontade de permanecer.</i>
R4	<i>O que me faz permanecer é a oportunidade de entrar no mercado de trabalho, o programa residência pedagógica ajudou nessa preparação.</i>
R5	<i>Sim. O PRP foi um dos principais motivos para continuar nessa profissão, além do fato de que é necessário fazer parte da construção de um futuro melhor para os outros.</i>
R6	<i>Acredito que uma das coisas que mais me fez querer continuar na prática docente foi justamente a minha experiência com o PRP. Durante a experiência percebi a melhora dos alunos que haviam sido classificados como "muito críticos", percebi a mudança de comportamento no decorrer dos nossos momentos em grupo para a realização das atividades. Também percebi que tinha um papel importante ali, ao tentar dialogar com eles, trazer elementos do cotidiano para as atividades. Cada momento me fez ter gosto pela educação e acreditar que ela pode sim ser transformadora, tanto para eles, quanto para mim.</i>

R7	<i>Um dos principais motivos que me fazem permanecer na prática docente é a relação que estabeleço com meus alunos. Ver o progresso deles, tanto acadêmico quanto pessoal, traz uma satisfação imensa. Cada conquista, por menor que seja, reforça meu compromisso com a educação e me motiva a buscar novas estratégias de ensino. O Programa Residência Pedagógica (PRP) teve um papel significativo nessa jornada. Ele não apenas oferece recursos e suporte para o desenvolvimento profissional, mas também cria uma rede de colaboração entre educadores. Essa troca de experiências enriquece minha prática docente e fortalece meu compromisso com a educação.</i>
----	---

Fonte: Narrativa dos residentes.

Após as respostas dos discentes pudemos verificar que o PRP se mostrou eficaz para a compreensão da permanência docente, mostrando a importância do programa para criar as possibilidades de escolha. Com isso, o residente R1, destacou que a permanência da prática docente é reafirmada diariamente, já o R2 centraliza seu desfecho em não seguir com o elo professoral. Convém ressaltar que, a teorização atrelada à prática, reforça os caminhos para essa escolha, assim como, desmistificando o senso comum de que o licenciado em Letras desempenha apenas o profissionalismo docente.

É notória a contribuição do PRP acerca do futuro ao qual os residentes pretendem seguir. Os entrevistados, R3, R4, R5, R6 e R7 destacaram a prática que o PRP propõe, como significativa para seu futuro enquanto professor atuante. Reafirmando o papel significante de programas que possibilitem a atuação de docentes ainda em formação inicial.

Vale ressaltar as afirmações frente ao avanço dos alunos em parceria com a atuação dos residentes na escola-campo. As respostas dialógicas entre R5, R6 e R7, mostram que ao longo dos dezoito meses que o programa proporciona aos bolsistas e\ou voluntários, estes têm a capacidade de destacar os feedbacks frente ao avanço dos alunos, de forma que, esse período fortalece os laços entre professor-aluno e aluno-professor, assim como, favorece o desempenho profissional, como mencionado pelo R7, “Um dos principais motivos que me fazem permanecer na prática docente é a relação que estabeleço com meus alunos. Ver o progresso deles, tanto acadêmico quanto pessoal, traz uma satisfação imensa”.

O discurso do residente R6, confirma a ideia da educação transformadora apontada por Freire (2024) e hooks (2017), “[...] percebi que tinha um papel importante ali, ao tentar dialogar com eles, trazer elementos do cotidiano para as atividades. Cada momento me fez ter gosto pela educação e acreditar que ela pode sim ser transformadora, tanto para eles, quanto para mim”, este, testemunha de forma eloquente o inacabável aprendizado do professor e a importância em reconhecer e colocar em uso esse entendimento.

Pensando ainda nas contribuições de Freire (2024), analisamos a quarta pergunta levando em consideração o respeito aos saberes dos educandos, em conformidade com nosso segundo objetivo específico que busca descrever as dificuldades à luz do processo formador inicial. Observamos as narrativas presentes no quadro a seguir e descrevemos se estas noções foram mencionadas pelos residentes-docentes.

Quadro 04 - A visão dos residentes sobre a efetivação das aulas.

Residentes	Pergunta: O que você considera uma boa aula? (aplicado por você) na sua experiência você encontrou condições para essa efetividade? Caso não a tenha desenvolvido, quais dificuldades você encontrou?
R1	<i>Uma boa aula é quando há interação dos alunos. Condições razoáveis, visto a situação das escolas públicas.</i>
R2	<i>Uma boa aula é onde os métodos aplicados possibilitem uma interação maior entre aluno e professor e com isto, uma forma de aprendizado cujo conhecimento possa ser aplicado no cotidiano de cada um.</i>
R3	<i>Uma boa aula na minha visão, é antes de tudo fazer com que o aluno sinta-se tranquilo e a vontade antes de entrar profundamente na teoria, contextualizar sobre o que será trabalhado no dia para que o aluno fique por dentro do assunto.</i>
R4	<i>Durante o estágio docente, acredito que inúmeras vezes tive dificuldade em aplicar uma boa aula, tudo por conta do meio, os alunos facilmente se distraem e não prestam atenção, em minha opinião é necessário uma reforma do sistema de ensino.</i>
R5	<i>Acredito que uma boa aula é aquela que consegue envolver os alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem ativo e colaborativo. Na minha experiência, encontrei algumas condições que favorecem essa efetividade como: Um ambiente físico e confortável, livre de distrações.</i>
R6	<i>Acredito que uma boa aula é aquela em que utilizamos elementos do cotidiano dos alunos para aplicar o conteúdo, fazendo dessa aula uma aula interativa, em que os estudantes possam participar. Bem como aulas com jogos, o que desperta o interesse deles por serem competitivos. Sim, encontrei, já que a preceptora também gostava de realizar essas atividades.</i>
R7	<i>Uma boa aula para mim é uma aula na qual eu consegui cumprir com os objetivos da aula, isto é, uma aula em que fiz o que preparei e a turma participou ativamente de forma interativa. Ministrei uma aula sobre Tese, quando estávamos trabalhando sobre Tese e argumentos, numa das turmas do primeiro ano da escola com qual está se trabalhando nessa pesquisa, aula foi boa, justamente porque os alunos perceberam bem sobre o conteúdo, participaram muito bem, e no final da aula saíram muito bem nos exercícios aplicados.</i>

Fonte: Narrativa dos residentes.

É típico da educação autoritária e conservadora de que o professor é o único que deve ter voz ativa em sala de aula e que os alunos são indivíduos que não tem capacidade e muito menos experiência em opinar ou expressar seus saberes. Ao longo das narrativas dos residentes percebemos o quanto sua prática se liberta dessa visão tradicional de ensino. Em suas respostas, a repetição da palavra “interação” (R1, R2, R6 e R7), reforça essa concepção libertária.

Na obra *Pedagogia do Oprimido*, de Freire (2011), o autor critica e apresenta sua recusa quanto ao método “bancário” de ensino, este afirma que o bancarismo educacional é um depósito de conhecimento, que limita o aluno a pensar, agir, e se vale exatamente aos conhecimentos que são “depositados” no momento das aulas. Essa noção é reclusa nas respostas dos residentes, de forma que estes reconhecem a importância da participação ativa dos estudantes.

Através das descrições dos residentes percebemos a importância destes enquanto professores reflexivos, ativos e comprometidos com a prática social. De acordo com Freire (2024), é de responsabilidade do educador que abrace as vivências dos educandos e traga-as para o ambiente laboral. Percebemos esta aceção fortemente na narrativa do R6, “Acredito que uma boa aula é aquela em que utilizamos elementos do cotidiano dos alunos para aplicar o conteúdo, fazendo dessa aula uma aula interativa, em que os estudantes possam participar”. Além do mais, a preocupação dos demais em promover um ensino interativo, propício a indagações, reflexões, críticas incisivas e opiniões dos alunos, isto, reforça a ideia de uma educação progressista enfatizando que, “Não há docência sem discência” (Freire, 2024, p, 25).

Por fim, a última indagação se apresenta por dialogar com os suportes que os residentes-docentes receberam de outros profissionais mais experientes:

Quadro 05 - A prática de docentes experientes como auxílio facilitador na imersão.

Residentes	Pergunta: Você acha que o acompanhamento da preceptora facilitou e contribuiu com seu processo de formação? Como você avalia as práticas docentes que esteve presente no seu ciclo do PRP?
R1	<i>Facilitou. São práticas que ajudam sim a repensar sobre a identidade profissional.</i>

R2	<i>Sim, o acompanhamento da preceptora nos ajudou muito nesse processo, pois existiu o desafio de colocar em prática aquilo que sempre estávamos em formação.</i>
R3	<i>Sim. A questão da supervisão serve como um norte para que o futuro docente possa acompanhar o cotidiano da profissão, bem como suas dificuldades e tomadas de decisão.</i>
R4	<i>Com certeza! O acompanhamento dela foi essencial para o meu processo de formação. Acredito, inclusive, que a sua prática me fez acreditar em uma educação diferente, em que os alunos se sentem ouvidos e são participativos em sala.</i>
R5	<i>As preceptoras em especial a tia Paula, serviram como um guia em momentos que estávamos perdidos e claro a coletividade com a minhas colegas, infelizmente o mesmo não aconteceu durante o PIBID, quanto às práticas docentes e os ciclos de formação serviram também como base para o desenvolvimento das aulas.</i>
R6	<i>Fazendo uma comparação entre o início do programa e o final, olhando para a minha evolução, admito que acompanhamento da preceptora foi muito fundamental, porque primeiramente a minha adaptação na escola foi facilitada por ela e também a minha atuação, elaboração de matérias para trabalhar com os alunos foi sempre com orientação e auxílio dela.</i>
R7	<i>Sim, eu acredito que o acompanhamento da preceptora foi fundamental para o meu processo de formação. O suporte contínuo e a orientação oferecida durante as atividades práticas me permitiram desenvolver habilidades essenciais e aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso. A preceptora não apenas forneceu feedback construtivo sobre minhas práticas, mas também me incentivou a refletir criticamente sobre minhas experiências, o que é crucial para o aprendizado.</i>

Fonte: Narrativa dos residentes.

O Edital nº 27/2022 - PROGRAD/PRP/CAPES/UNILAB, destaca em um dos seus objetivos, mas especificamente no item IV, que é necessário a valorização e “experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional;” (Brasil, 2022c). Essa contribuição se mostra efetiva nas respostas à última indagação feita aos discentes. Estes, de forma unânime, mencionaram que a contribuição de um docente experiente é importante e necessária, e que o olhar de outros corpos que compõem a escola, se mostra essencial na superação de obstáculos relacionados à prática em sala de aula.

Em relação a valorização das professoras-preceptoras, notamos que estas serviram de inspiração, fazendo com que seus métodos de ensino sejam vistos pelos residentes como fortalecimento de uma educação que contribui para o desenvolvimento integral do cidadão. Essa noção fica evidente na narrativa do R7, “O acompanhamento dela foi essencial para o

meu processo de formação. Acredito, inclusive, que a sua prática me fez acreditar em uma educação diferente, em que os alunos se sentem ouvidos e são participativos em sala”.

Com base nas respostas acima, pudemos notar a importância da preceptora nesse processo de aprendizado e partilha de conhecimento. Nesse sentido, Tardif (2010), esclarece que, o trabalho docente é articulado através das interações com outros agentes, “num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência” (p, 50).

Convém ressaltar que, apesar da nossa população investigativa ser uma quantidade pequena, conseguimos obter reflexões precisas que mostraram o olhar do docente inicial. Este olhar, é apresentado como um divisor de águas. Os residentes entendem que é preciso refletir suas ações pedagógicas para desempenhar uma educação democrática, da mesma forma que, eles compreendem que são seres humanos dotados de incertezas e medos. Além do mais, estes entendem o papel das interações sociais como pilar de uma constituição de identidade profissional e se baseiam nisso para dialogar com outros corpos que fazem parte da comunidade escolar.

Dessa forma, destacamos na seção concluinte do nosso trabalho, a verificação de alcance dos objetivos que propusemos examinar no início deste estudo, refletida nas respostas descritivas dos residentes-docentes, utilizando como ponto de partida as vivências no PRP.

Conclusão

Ao longo deste trabalho, apresentamos as reflexões presentes nas narrativas dos discentes de Letras - Língua Portuguesa, sendo esses, portanto, residentes do Programa Residência Pedagógica, que em parceria com a UNILAB, fizeram sua imersão profissional na EEMTI Padre Saraiva Leão. Em consonância com a problemática proposta na introdução da referida pesquisa, o PRP contribuiu de forma benéfica para a construção da identidade profissional de professores iniciantes. A prática do programa se revelou uma oportunidade ímpar nesse processo de reconhecimento, assim como, na superação de desafios.

As narrativas dos sujeitos entrevistados mostram que a construção da identidade profissional docente foi passível de ser moldada ao longo do programa, além de possibilitar às vivências em situações desfavoráveis e favoráveis no complexo meio acadêmico e laboral. Dessa maneira, o programa propicia aos residentes dinâmicas reais dos locais de ensino,

facilitando a compreensão das metodologias presentes nesse espaço escolar.

A pesquisa se mostrou relevante em dar voz e visibilidade aos sujeitos que embarcam sua trajetória na graduação em Letras - Língua Portuguesa, assim como, a importância de programas que mergulhe nas esferas sociais e ofereça possibilidades de os licenciandos demonstrarem suas teorias na prática e assim, possam reformular ou melhorar seus ideais.

Indica-se, portanto, que a temática dessa pesquisa não se encerre aqui. É notório que o programa oferece várias outras contribuições que ultrapassam essa, por isso, urge a necessidade de pesquisas que beneficie a relação teoria-prática e que reforce a importância dos docentes e alunos como protagonistas de uma transformação social por meio da educação.

Por fim, essa pesquisa oferece um panorama crítico e reflexivo sobre como as potencialidades do PRP, fortalece a identidade docente, assim como, permite aos discentes uma visão real do cotidiano escolar, de forma que estes critiquem e analisem, suas defasagens, imparcialidades e equidades e contribua para uma educação igualitária e democrática, reinventando-se dinamicamente a partir de suas identidades.

Referências

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996. Capítulo IV. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#:~:text=IV%20%2D%20autorizar%2C%20reconhecer%2C%20credenciar,com%20prioridade%2C%20o%20ensino%20m%C3%A9dio. Acesso em: 19 de outubro de 2024.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei Nº 227, de 2007a sobre a “residência educacional a professores da educação básica”**, de autoria do Senador Marco Marciel. Disponível em: <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/80855>. Acesso em: 19 de outubro de 2024.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei Nº 06, de 2014 que dispõe sobre a “residência pedagógica** do Senador Ricardo Ferraço que altera a Lei 9394/96. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/115998>. Acesso em: 19 de outubro de 2024.

BRASIL, Fundação CAPES. **Edital CAPES** nº 27/2022c. Brasília, DF, 2022.

FARIA, J. B.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Residência pedagógica: afinal, o que é isso?. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 28, n. 68, p. 333–356, 2019. DOI:10.29286/rep.v28i68.8393.

Disponível em:
<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8393>.

Acesso em: 17 set. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 78ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994 [48ª edição, São Paulo: Paz e Terra, 2011].

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. Métodos de Pesquisa. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

MARCELO, Carlos G. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo**, Revista de Ciências da Educação, n.08, p.7-22, 2009.

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

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro da; CRUZ, Shirleide Pereira. A residência pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 227–247, 2018. DOI: 10.14295/momento.v27i2.8062. Disponível em:
<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8062>. Acesso em: 19 out. 2024.

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2014.