



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE PROFESSORES(AS) DE INGLÊS NA
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

MATEUS COSTA SILVA

BRASÍLIA
2019

MATEUS COSTA SILVA

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE PROFESSORES(AS) DE INGLÊS NA
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Licenciado em Letras Inglês.

Orientadora: Profa. Dra. Mariana Rosa Mastrella de Andrade

**BRASÍLIA
2019**

MATEUS COSTA SILVA

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE PROFESSORES(AS) DE INGLÊS NA
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução,
como parte dos requisitos necessários à obtenção do
título de Licenciado em Letras Inglês.

Brasília, 13 de Dezembro de 2019

APROVADO POR:

Profa. Dra Mariana Rosa Mastrella de Andrade (Orientadora)

Universidade de Brasília (UnB)

Profa. Dra. Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo (Examinadora)

Universidade de Brasília (UnB)

Profa. Dra. Norma Diana Hamilton (Examinadora)

Universidade de Brasília (UnB)

Prof. Dr. Avram Stanley Brum (Suplente)

Universidade de Brasília (UnB)

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

São muitas as pessoas que fizeram parte da minha jornada nesses meus três anos e meio de graduação e que merecem minha profunda gratidão. Assim, agradeço:

A Deus, que conduz todos meus passos e à Nossa Senhora Mãe da Divina Providência por providenciar sempre o que me é necessário.

A toda minha família. Em especial ao meu pai, Antônio, e à minha mãe, Rejane, que são meu porto seguro e maiores motivadores para mudar a realidade em que vivemos.

À Ana Rosa, minha grande companheira, por todo carinho, cuidado, apoio e por sempre me encorajar e me motivar a não desistir. Te amo!

A todos os meus queridos amigos e amigas que carrego no coração, sendo eles os que a vida, a escola e a faculdade me proporcionaram e que sempre acreditaram em mim e me impulsionaram a não desistir. Vocês são um tesouro para mim.

À Profa. Dra. Mariana Rosa Mastrella de Andrade pela perfeita e atenciosa orientação e por ser essa grande educadora que me inspira a lutar sempre a favor de um ensino de inglês crítico nas escolas públicas.

A todos os professores de todas as etapas da minha vida escolar que de alguma forma acreditaram no meu potencial e me inspiraram a ser o professor que eu sou hoje.

A todos os meus alunos que me fazem não desistir de lutar em prol de uma educação que liberta, que é justa, acessível e democrática! Ele não, ele nunca!

Aqui, toda a minha gratidão!

RESUMO

O programa Residência Pedagógica surge no âmbito nacional brasileiro em março de 2018 por meio do edital da Diretoria de Educação Básica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Tal programa está ligado à política nacional de formação de professores(as) e tem como objetivo o aperfeiçoamento e a inserção do(a) aluno(a) licenciando(a) no contexto social escolar, o que proporciona ao professor em formação um contato com a docência por um período considerável de tempo e possibilita uma imersão no ambiente escolar em seus contextos variados. Desta maneira, tendo em vista que essa é uma das primeiras edições do programa, é necessário ter um olhar amplo sobre a formação docente. Além disso, se torna imprescindível que voltemos o nosso olhar para como os professores de línguas têm tido suas identidades construídas a partir das experiências proporcionadas pela Residência. Nesse sentido, esta pesquisa qualitativa e interpretativista (MOITA LOPES, 1994) teve como objetivo discutir, através de entrevistas semiestruturadas, gravadas por meio de áudio, processos de construção da identidade docente na formação em Letras Inglês em uma universidade do Centro-Oeste brasileiro. É entendido, aqui, identidade como espaço de luta e de reivindicações (WOODWARD, 2000) e uma formação centrada na escola como um espaço de construção da identidade docente e de mediação reflexiva entre a universidade, a escola e a sociedade (PIMENTA; LIMA, 2004). Assim, nesta pesquisa é discutido como a experiência de estar no espaço escolar ao longo de um ano e meio pôde contribuir para mobilizar as identidades docentes de licenciandos(as), professores(as) de inglês da escola e da universidade, bem como alunos(as) da escola, a partir das relações desenvolvidas entre esses agentes. Nas discussões, a partir do material empírico gerado, é apontado que a escola é um espaço formativo, o que sugere a desistência de uma formação docente isolada e centrada na universidade; é mostrado também como a parceria escola e universidade precisa ser menos unilateral e hierárquica com vistas a uma formação docente *na* escola e *para* a escola.

Palavras-Chave: Aluno. Docente. Formação. Língua Inglesa. Identidade. Programa. Residência Pedagógica. Residente.

ABSTRACT

The Residência Pedagógica program arises in the Brazilian national level in March 2018 through the public notice from Diretoria de Educação Básica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior (CAPES). This program is associated with the national policy of teacher training, and aims to improve and insert the under-graduated student in the school social context, which provides the trainee teacher a contact with teaching for a considerable period of time, and allows the immersion in the school environment in their varied contexts. In this way, in view of the fact that this is one of the first editions of the program, it is necessary to take a broad look at teacher training. In addition, it is essential that we may turn our attention to how language teachers have had their identities built from the experiences provided by the Residência Pedagógica program. In this sense, this qualitative and interpretative research (MOITA LOPES, 1994) aimed to discuss, through semi-structured interviews, recorded through audio, processes of construction of the teaching identity in the formation of Letras Inglês at a university in the Brazilian Midwest. Here, it is understood identity as a space for struggle and demands (WOODWARD, 2000) and a training centered on the school as a space for the construction of the teaching identity and reflective mediation between the university, the school and society (PIMENTA; LIMA, 2004). Therefore, in this research it is discussed how the experience of being in the school environment for a year and a half could contribute to mobilize the identities of undergraduate teachers, English teachers at school and university, as well students from school, with the relationships developed among these agents. In the discussions, based on the generated empirical material, it is pointed out that the school is a formative space, which suggests the abandonment of an isolated teacher training centered on the university; it is also shown how the school-university partnership needs to be less one-sided and hierarchical with a view to teacher training at school and to school.

Keywords: English Language. Identity. Formation. Program. Resident. Residência Pedagógica. Student.

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|-------|---|
| CIL | Centro Interescolar de Línguas |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| DF | Distrito Federal |
| IE | Instituição de Ensino |
| IES | Intituição de Ensino Superior |
| RP | Residência Pedagógica |
| PDE | Plano de Distrital de Educação |
| PIBID | Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência |

SUMÁRIO

| | | |
|------------|---|-----------|
| 1. | Introdução | 10 |
| 2. | Metodologia | 11 |
| 3. | Identidade Docente | 14 |
| 4. | Formação de Professores | 17 |
| 5. | Residência Pedagógica..... | 22 |
| 5.1 | Residência Pedagógica na universidade pesquisada..... | 24 |
| 6. | A organização da Residência Pedagógica e seu contexto na escola..... | 26 |
| 7. | Identities em construção..... | 29 |
| 7.1 | Identidade dos Residentes: professores em formação inicial | 29 |
| 7.2 | Identities das preceptoras: professoras em formação continuada | 34 |
| 7.3 | Identities da Coordenadora Institucional e da Docente Orientadora | 37 |
| 8. | Considerações finais | 39 |
| 9. | Referências bibliográficas | 41 |
| 10. | Apêndice | 44 |

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema: “A construção da identidade de professores(as) de inglês na Residência Pedagógica”. Este objetiva discutir como a identidade docente é construída no processo de formação proporcionado pelo Programa, o qual foi instaurado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 2018. Essa coordenação tem como objetivo principal otimizar a formação de professores, aproximando instituições de ensino superior e escolas. Não obstante, é também de suma importância a percepção de quais são os principais fatores contribuintes para que os futuros docentes - em formação - e docentes em serviço e em formação continuada tenham suas identidades (re)construídas. Além disso, é necessário perceber quais são os motivos básicos que proporcionam aos docentes em formação o desejo de continuar seguindo a profissão, o qual é também influenciado pelos processos de reconstrução identitária, os quais se dão na socialização que o Programa propicia.

Nesse sentido, a vivência no programa Residência Pedagógica pode possibilitar que os docentes em formação tenham uma perspectiva sobre o que é ser professor a partir da sua socialização no âmbito escolar, ao exercer o papel de professor. Assim, pode-se dizer, por meio das narrativas dos envolvidos nessa pesquisa, que a experiência do Programa pode mobilizar o processo de construção da identidade docente. Além disso, observa-se a forma que aconteceram as interações durante a Residência Pedagógica, a qual movimentou a produção dessas identidades. Portanto, é relevante levar em consideração a indagação de como os docentes em formação se identificaram durante e após a experiência desse processo formativo.

Esta pesquisa se justifica pela importância da formação de professores para o melhoramento da qualidade de ensino nas escolas, considerando o que é a identidade docente e como ela se caracteriza a partir das relações entre os sujeitos que vivenciaram o processo de Residência Pedagógica na escola escolhida para realização desse Programa. Nessa perspectiva, o questionamento que serve como ponto de partida para essa pesquisa é direcionado pela seguinte pergunta: “Como os(as) professores(as) em formação em Letras Inglês têm suas identidades construídas na Residência Pedagógica?”

Em suma, enquanto aluno universitário do curso de Letras Inglês, também tive minha identidade docente construída a partir de experiências vividas na escola. Portanto, achei relevante trazer, por meio desta pesquisa, como essa construção identitária se move. Assim, a análise desse processo foi possibilitada pela experiência promovida pela Residência Pedagógica que, ao meu ver também enquanto pesquisador, é conjuntamente espaço formativo e de realização da prática docente.

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa segue as características apresentadas por Moita Lopes (1994) segundo uma perspectiva qualitativa e interpretativista de investigação. Ainda para Lopes (1994), por meio dessa análise de dados e de acordo com o que define a pesquisa interpretativista, o pesquisador não pode se ausentar da maneira como constrói a pesquisa, uma vez que a realidade tende sempre a estar associada à figura do pesquisador, pois esse é integrante desse processo por interpretar os fenômenos e atribuir-lhes um significado. Assim, mesmo que, por parte do pesquisador, haja uma parcialidade em sua visão, ela não pode estar isenta do processo. Portanto, sua visão deve contribuir para que a intersubjetividade aconteça entre todos os envolvidos na pesquisa. Nesse sentido, este trabalho teve seu foco voltado para como alunos licenciandos de Letras Inglês tiveram suas identidades movidas a partir da experiência da Residência Pedagógica.

Para seu desenvolvimento, foram implementadas as seguintes estratégias de investigação: entrevista semiestruturada, levantamento de material bibliográfico e análise dos dados teóricos e do corpus de pesquisa. Desse modo, as entrevistas foram realizadas com seis alunos licenciandos de Letras Inglês, duas professoras de inglês de uma escola pública de ensino médio, duas professoras universitárias que estão alinhadas à formação de professores e nove alunos da escola regular que recebeu os residentes em suas salas de aula, como mostra a tabela 1 disponível também no apêndice A.

TABELA 1

| Tabela de identificação – Residentes | | | | | | |
|--------------------------------------|-------|------|----------------------------------|----------------------|-------------------------|--|
| Pseudônimo | Idade | Sexo | Tempo de dedicação universitária | Onde aprendeu inglês | Já atuou como professor | Pretende atuar como professor depois da RP |
| Beth | 21 | F | 3 anos e meio 7º semestre | Curso privado | Não | Sim |
| Beatriz | 22 | F | 4 anos 8º semestre | CIL | Não | Sim |
| Gregor | 21 | M | 4 anos 8º semestre | Sozinho | Sim | Sim |
| Marcos | 26 | M | 4 anos 8º semestre | CIL | Sim | Sim |
| Pedro | 22 | M | 4 anos e meio 9º semestre | CIL | Não | Sim |
| Rodrigo | 24 | M | 4 anos e meio 9º semestre | CIL | Sim | Sim |

| Tabela de identificação – Preceptoras | | | |
|---------------------------------------|-------|------|-------------------------------|
| Pseudônimo | Idade | Sexo | Quanto tempo trabalha na SEDF |
| Ana Paula | - | F | 5 anos |
| Rose | 41 | F | 20 anos |

| Tabela de identificação – Coordenadoras | | | | |
|---|-------|------|---|---|
| Pseudônimo | Idade | Sexo | Quanto tempo é professora universitária | Quais matérias ministra |
| Júlia | 64 | F | 20 anos | Metodologia Estágio Materiais Didáticos Ensino de LE |
| C | - | F | - | - |

| Tabela de identificação – Alunos | | | | |
|----------------------------------|-------|------|-------------|---------------------|
| Pseudônimo | Idade | Sexo | Ano | Faz curso de inglês |
| América | 15 | F | 1º ano - EM | CIL |
| Bela | 16 | F | 1º ano - EM | CIL |
| Belly | 16 | F | 1º ano - EM | CIL |
| Hugo | 15 | M | 1º ano - EM | CIL |
| Joana | 15 | F | 1º ano - EM | CIL |
| Kally | 18 | F | 1º ano - EM | Não |
| Lysanthus | 16 | F | 1º ano - EM | CIL |
| Mello | 16 | F | 1º ano - EM | Curso Privado |
| Sofia | 16 | F | 1º ano - EM | Não |

Todas as entrevistas realizadas foram gravadas em áudio e depois transcritas. Além disso, para a realização delas, um questionário foi feito de forma a ajudar na roteirização. Para que a entrevista seguisse uma forma padrão, residentes, preceptoras, docente orientadora e coordenadora institucional responderam as mesmas perguntas como mostra o apêndice B; e para os alunos da escola que acolheu os residentes, foi feito um outro questionário, que também está presente no apêndice C, com a finalidade de colher informações sobre suas concepções de inglês em sua respectiva escola e também saber como foi a experiência deles com os residentes participantes da RP. Todos os participantes assinaram Termo de consentimento de participação em pesquisa.

Além disso, vale ressaltar que todos esses documentos gerados durante as entrevistas estarão sob cuidado do pesquisador, que se compromete a mantê-los em sigilo. Portanto, a fim de que isso seja assegurado, os(as) participantes envolvidos(as) se deram pseudônimos para que suas identidades não sejam reveladas. Os maiores de idade assinaram um termo de consentimento esclarecido presente no apêndice D, já os menores de idade tiveram que ter a autorização e assinatura dos pais ou responsável, como mostra o termo de consentimento disponível no apêndice E.

Por fim, por meio dessa pesquisa interpretativista, os participantes relataram suas experiências a respeito de sua construção identitária como docentes no decorrer do programa Residência Pedagógica e, também, quais suas perspectivas sobre ensino-aprendizagem de línguas, suas motivações e quais influências os têm motivado a ser professores, que foram consideradas e interpretadas pelo pesquisador.

3. IDENTIDADE DOCENTE

Ao falarmos de identidade docente, é importante levar em consideração como os processos formativos estão sendo realizados nos meios acadêmicos e de que forma os cursos de licenciatura estão contribuindo para esse processo de construção identitária nos dias atuais. Trazendo a atualidade para esta discussão, segundo Kumaravadivelu (2012), ao falarmos dessa identidade docente a ser construída, e ainda mais, a identidade do professor de inglês, é importante ressaltar que esse processo se dá em um mundo globalizado e que tem muita influência sobre a construção identitária do indivíduo. Desta forma, o autor afirma:

Então, o que tudo isso tem a ver com alunos de línguas e idiomas professores? Simplificando, alunos e professores também são indivíduos. Eles também estão envolvidos na tarefa de formar e reformar suas identidades neste mundo globalizado. Por causa da intrincada conexão entre a linguagem e cultura, as aulas de idiomas oferecem uma oportunidade única para que eles tentem lutar e articular suas ansiedades sobre as complexidades de formação de identidade. Os alunos e professores de EIL, em particular, têm uma carga adicional imposta a eles por causa da globalidade e colonialidade do idioma com o qual estão lidando. (Kumaravadivelu, 2012, p. 12) ¹

Portanto, a partir do momento em que o professor de inglês tem contato com a prática, seu processo formativo identitário passa a ser construído. Ademais, não só a identidade do licenciando começa a ganhar forma, mas também a do aluno aprendiz da língua estrangeira.

Sob esse viés, o programa Residência Pedagógica possibilita a construção da identidade docente, que acontece por meio do contato com a escola e a sala de aula por um período de tempo maior do que o estágio obrigatório. Entretanto, essa construção da identidade docente não está explícita no decorrer do Edital Capes nº 6/2018, pois em nenhum momento traz alguma informação ou preocupação em fazer com que os alunos futuros docentes tenham a RP como momento de construção identitária.

Por outro lado, no mesmo edital, é possível perceber de forma sutil que o programa em sua essência traz questões que podem ser importantes para a construção da identidade docente por meio da socialização entre residente e escola, tais como:

“Durante e após a imersão o residente deve ser estimulado a refletir e avaliar sobre sua prática e relação com a profissionalização do docente escolar, para registro em

¹ Texto original: So, what has all the above to do with language learners and language teachers? Simply put, learners and teachers are individuals too. They too are engaged in the task of forming and reforming their identities in this globalized world. Because of the intricate connection between language and culture, language classes offer a unique opportunity for them to try to wrestle with, and articulate their anxieties about, the complexities of identity formation. EIL learners and teachers, in particular, have an added burden thrust upon them because of the globality and coloniality of the language they are dealing with.

relatório e contribuir para a avaliação de socialização de sua experiência como residente. Esse material deverá ser utilizado pela IES para inovar o estágio curricular de seus cursos de licenciatura.” (Edital Capes nº 6/2018, p. 18)

Esse momento de reflexão que o edital do programa menciona está, ao meu ver, bastante relacionado com a construção da identidade docente, pois é a partir dela que os residentes podem reconstruir e repensar sua prática, resultando, assim, em uma ressignificação de como é ser professor. Por esse motivo, Faria e Souza (2011, p. 41) afirmam “que a compreensão do processo de constituição identitária do professor traria contribuições para sua formação e melhoria de sua prática nas instituições, o que resultaria em melhor qualidade do ensino”.

Portanto, ao pensarmos o indivíduo realizando o papel de profissional e, por consequência, construindo sua identidade a partir de sua interação no campo social escola, que a proposta que o programa traz, temos como resultado a significação social da profissão professor que se dá pela empiria.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. (PIMENTA, 1999, p. 19).

Desta forma, é a partir da socialização do docente em formação que a identidade docente passa a ter significado para ele, nas relações que a escola promove para a formação de professores: relações com alunos, com professores(as) da escola, com a universidade, com a comunidade escolar como um todo. Para Mastrella-de-Andrade (2007, p. 104) “é no contexto social que adotamos uma identidade, que é construída pelos discursos eficazes que nos recrutem como sujeitos”. Ainda, Norton (1997b apud Mastrella-de-Andrade, 2007) comungam do mesmo pensamento de que a ideia de identidade social nos leva a entender melhor de que forma essa construção se dá no indivíduo a partir do meio social que este está inserido, nesse caso, o futuro professor de inglês no âmbito escolar. Assim sendo, o papel que a escola realiza enquanto espaço de construção da identidade docente possibilita dar um significado social da profissão.

Nesse sentido, o ato de sair dos muros da universidade e ir até a escola é um momento de formação significativo. É necessário não olhar para esse ato como se fosse algo burocrático ou feito de modo obrigatório e sistemático, mas ter uma percepção de que esse momento pode acrescentar e ajudar a construção da identidade docente, como afirma Pimenta (1999):

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que forme o professor. Ou que

colabore para sua formação. Melhor seria dizer que colabore para o exercício de sua atividade docente, uma vez que o professor não é uma atividade burocrática para qual se adquire conhecimentos e habilidade técnico-mecânicas. (Pimenta, 1999, p. 18)

Desta maneira, segundo Freire (1980, p. 39), o ato de o licenciando sair da universidade e ir até o campo social escola deve lhe permitir “chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história” e também ser visto e se reconhecer não apenas como mero transmissor do conhecimento de forma metódica e mecânica, mas se identificar e ser identificado a partir do outro e então, assim, ensinar ao promover meios para que a aprendizagem seja construída e aconteça.

Em síntese, por mais que o Programa Residência Pedagógica não tenha de forma explícita o objetivo da construção da identidade docente, temos estudiosos mencionados anteriormente que, na minha concepção, sugerem que o programa, em seu processo, leva, portanto, o docente em formação a construir sua identidade enquanto docente profissional, por meio do processo de socialização entre residente e escola, e pode possibilitar que o futuro professor se reconheça enquanto professor a partir desse processo que é prática da profissão.

4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A necessidade da formação de professores surge no âmbito da educação como principal meio estratégico para melhorar a qualidade do ensino nas escolas. Em consonância com Nóvoa (1992 p. 12): “A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma "nova" profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas”. Nesse viés, docentes que estão em seu primeiro processo de formação precisam dar atenção a esse período, o qual é de suma importância para sua formação através da socialização enquanto futuros professores.

Todavia, existem desafios que surgem quando tocamos no assunto formação de professores. Nesses processos algumas problematizações são necessárias e relacionadas ao modo como os licenciandos e futuros docentes estão sendo formados nos espaços acadêmicos nos quais estão inseridos. Com base nisso, tomaremos como referência a formação de professores de inglês e como tem se dado esse processo formativo. Essa formação é alvo da discussão deste trabalho.

Ao pensarmos em desafios, Pessoa (2019, p.176) apresenta alguns fatores que, a seu ver, podem ser responsáveis pela crise educacional no Brasil ao falarmos de professores de línguas.

“O primeiro fator é que, com as teorizações sociológicas da década de 1960, a escola passou a ser vista como lugar de reprodução da cultura dominante. O segundo fator é a indefinição curricular e a insegurança relativa ao quê e ao como ensinar, resultantes dos questionamentos sobre os saberes escolares. E o terceiro, o mais relevante deles, foi a democratização do ensino, que parece ser dado mais no discurso do que na prática – ainda não aprendemos a lidar com as diferenças e a assegurar às pessoas desiguais as mesmas condições de percurso -, e veio acompanhada da precarização do trabalho e da desvalorização da profissão”.

Por esses aspectos apresentados pela autora, é possível perceber que esses também contribuem para desistência de jovens que são de alguma forma interessados pela profissão docente, entretanto, não são os únicos fatores responsáveis.

Além disso, algumas narrativas colhidas de docentes em formação, segundo estudos de Mastrella-de-Andrade e Pessoa (2019), nos mostram como o espaço inicial formativo, que é o próprio curso de Letras Inglês, não os tem preparado para a prática efetiva da docência. Por esse motivo, Mateus (2009, p. 312) afirma:

“[...] a academia, ainda que motivada por razões diametralmente opostas, acaba por contribuir para socializar os professores num discurso alienado e mistificado que pouco tem a ver com as realidades de seu cotidiano”.

Nessa perspectiva, percebe-se, a partir da fala de Mateus (2019), que existe um foco maior na teoria do que na prática, o que gera no professor licenciando um distanciamento da realidade pautado no discurso da academia sobre a práxis docente. Esse apoio acadêmico gera expectativas, as quais são frutos de alienação e mistificação, como aponta a autora citada. Como justificativa, Tonin (2018, p.55) corrobora:

“Por esse motivo, é importante desde a graduação ter consciência da existência das diferenças, das múltiplas e imprevisíveis formas de como elas podem se manifestar, para sermos capazes de trabalhar com elas e fazer do momento escolar a experiência mais relevante possível para todos que nela estejam inseridos, incluindo os professores”.

Ainda, é interessante ressaltar, como se pode entender da fala das autoras, que a distância entre universidade e escola para a formação docente tem mantido também a distância entre teoria e prática, promovendo uma formação insuficiente para que a escola seja compreendida como espaço de formação. Além disso, também podemos afirmar que a universidade, sozinha, não é capaz de promover uma formação consistente, transformativa e relevante para o ensino de línguas na educação brasileira.

Ainda para Mateus (2009, p. 317), é necessário ressignificar os lugares que são descritos como teoria e prática, fazendo com que ambos, tanto a “universidade que é vista como o lugar da teoria e a escola como lugar da prática”, se aproximem, para não mais estabelecer uma relação hegemônica. Para a autora, “o conhecimento produzido nos contextos de práxis implica o desenvolvimento de quem conhece e, ao mesmo tempo, a transformação qualitativa daquilo que é conhecido” (Mateus, 2009, p. 317). Dessa forma, é necessário entender que ambas, teoria e prática, não andam separadas, e tanto o ambiente acadêmico (produtor de pesquisas) quanto o espaço escola (local da prática) não substituem um ao outro e se estabelecem de forma preponderante.

Além disso, Mastrella-de-Andrade e Pessoa (2019, p. 2) em seus estudos afirmam:

“Os professores estudantes prestes a se formar narraram sua aprendizagem na universidade como desprovida de substância para prepará-los para enfrentar cargos de professor em escolas públicas. Eles consideravam sua preparação muito superficial, sua confiança em ensinar inglês muito fraca e seu desejo de assumir uma posição de professor em uma escola pública como quase inexistente”.²

² Texto Original: Student teachers about to graduate narrated their learning at the university as lacking substance in preparing them to face teaching positions at public schools. They regarded their preparation as too shallow, their confidence to teach English as too weak, and their desire to take over a teaching position at a public school as almost non-existent.

De acordo com as autoras, discursos como esses têm se tornado mais frequentes nos cursos de Letras. Consequentemente, isso nos faz refletir sobre como os processos formativos estão sendo realizados, o que gera um anseio por buscar medidas que possam suprir as necessidades dos docentes em formação. Ainda conforme as autoras, temos Freire (1996, p. 43), que se alinha ao pensamento delas quando discute sobre a formação permanente de professores. Isso se encaixa também no processo formativo inicial ao afirmar que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Dessa forma Nóvoa (1992, p. 13) contribui da seguinte maneira:

“A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

Portanto, ao falarmos de processos formativos, é necessário que haja a possibilidade de o docente voltar e olhar para sua própria práxis, ou melhor, que haja a possibilidade de estabelecer um processo dialógico de escuta ativa e sensível, pois não pode haver efetividade formativa se somente olharmos para trás e tentarmos perceber “erros” ou “acertos” sem que um diálogo formativo e dialógico - o qual proporciona reflexão sobre a sua própria docência no decorrer da construção de sua identidade profissional - seja estabelecido nas relações educacionais, sejam elas com alunos, comunidade escolar, outros professores e universidade. Sob essa perspectiva, Silvestre (2016, p. 161) afirma:

“[...] a relevância de uma formação docente construída em diálogo com o universo escolar está em criar um ambiente pedagógico estimulante que permita aos alunos-mestres viver, logo na formação inicial, situações e experiências que poderão enriquecer a sua ação docente futura”.

Desta forma, ao refletir sobre a sua própria ação docente, surge a possibilidade de que o sentimento de despreparo e desistência – que algumas situações trazem à tona - sejam e/ou se tornem processos necessários pelos quais os docentes em formação passarão para a transformação e aperfeiçoamento de suas práxis, pois, ao olhar criticamente para seu contexto e para si, as aulas poderão ser repensadas e replanejadas de acordo com as necessidades apresentadas pelas situações diárias.

Nesse sentido, é necessário que os licenciandos e futuros professores, em seu primeiro contato com a prática – seja ela realizada por meio do estágio (obrigatório ou não), de programas como o PIBID ou Residência Pedagógica, promovam espaços, com abertura para

que repensem e olhem criticamente para sua prática e que por meio desse olhar replanejem suas aulas e ações dentro de sala de aula. É por esse motivo que destaco o papel da escola como parte desse processo de formação, seja ela acontecendo em primeiro momento ou seja ela de forma continuada. Para Tonin (2018, p. 123) “é preciso enxergar a escola como um espaço de formação continuada, porque somente nela podemos entender quais situações necessitam de nossa intervenção e qual melhor estratégia de realizá-la”.

Para Nóvoa (2019, p. 200) esse primeiro momento é considerado como um “processo progressivo de aquisição de uma dimensão profissional”, no qual, em minha perspectiva, o futuro professor terá contato com as realidades do mundo profissional. Ao fazer parte desse processo, é necessário também que o professor, já em exercício da sua função, acolha e ajude o licenciando a exercer a prática docente. Por meio dessa parceria, o fortalecimento do processo de formação de professores será efetivado. Portanto, segundo Nóvoa (2019, p. 206) é necessário compreender que esse processo faz parte da superação das fragilidades que permeiam a profissão docente.

Outrossim, além de ter o olhar crítico para a prática já realizada, é necessário encontrar estratégias para que, durante a formação dos professores de inglês, a compreensão que se tem dessa língua tenha papel de relevância tanto nos processos formativos quanto na forma como, durante as ressignificações das práticas, essa chega no âmbito escolar. Pessoa (2012, p. 4) afirma que os saberes oriundos da escola “são importantes para não apenas preparar os professores intelectualmente ensinar uma língua, mas também encorajá-los a interpretar a realidade e intervir nela”.

Dessa maneira, Pessoa (2019, p.176) pontua que é necessário “buscar formas de ensinar que se pautem pela concepção de línguas como sendo híbridas, fluidas, sem fronteiras, sem nação, sem dono e, especialmente, sem ter como base a norma padrão e o falante nativo”.

Nesse sentido, a partir do que Pessoa (2019, p. 178) expõe, é possível perceber como a formação de professores de línguas é importante para a quebra de estereótipos que por muito tempo têm sido reforçados – tanto dentro das salas de aulas, por professores que já exercem sua função, quanto nas salas de aula do meio acadêmico. Sob essa influência, o docente em formação pode reforçar a ideia de que a língua é objeto para se estabelecer poder. Nessa ótica, Mastrella-de-Andrade e Pessoa (2019, p. 05) trazem questionamentos que direcionam essa discussão:

[...] como podemos decolonizar³ o ensino de inglês no Brasil em referência aos processos de formação de professores? Como podemos educar os professores a se sentirem mais preparados e abertos a ensinar, e menos dependentes de modelos racionais de ensino de idiomas baseados em centros, que dificilmente se aplicam a nossas realidades.⁴

Assim, ao propor que os docentes em formação desconstruam essas práticas coloniais que podem surgir como barreiras no ensino de línguas durante o processo de formação, é necessário olhar de forma crítica para o que e quem estamos formando. Além disso, o processo de formar professores se dá pela preparação para que atuem em diferentes contextos e entendam que existem realidades diversas. Todavia, tais fatos não surgem como empecilho para a prática da profissão docente, mas como estímulo para que a prática do ensino de línguas seja repensada e adaptada. Assim, é possível atingir e dar significado aos alunos que não se sentem estimulados a aprenderem uma outra língua.

Portanto, esse processo que está relacionado à formação de professores de língua inglesa se apresenta tanto por meio da formação continuada quanto pelo aluno licenciando no seu primeiro processo de formação. Por esta razão, este processo é valioso e rico para a prática da docência, pois, segundo Freire (1996, p. 25), “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Assim, esse momento beneficia e ajuda a desenvolver melhor e de forma mais criteriosa as práticas dos dois tipos de docentes: os que estão em primeiro contato com a formação e aqueles que já estão no processo de formação continuada.

³ De acordo com o Centre of Youth and Society: “Descolonização é o processo de desfazer práticas colonizadoras. Dentro do contexto educacional, isso significa confrontar e desafiar práticas colonizadoras que influenciaram a educação no passado e que ainda estão presentes nos dias atuais.”. Disponível no link: <https://www.uvic.ca/research/centres/youthsociety/assets/docs/briefs/decolonizing-education-research-brief.pdf>

⁴ Texto Original: how can we decolonize English teaching in Brazil in reference to teacher education processes? How can we educate teachers to feel more prepared and open to teach, and less dependent on center-based rational models of language teaching, which may scarcely apply to our realities.

5. RESIDENCIA PEDAGÓGICA

O programa Residência Pedagógica foi lançado em março de 2018 por meio do edital da Diretoria de Educação Básica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e está diretamente ligado à política nacional de formação de professores, que tem como principal objetivo o aperfeiçoamento e a inserção do aluno licenciando no contexto social escolar.

Nesse sentido, a construção do conhecimento - e como ela acontece no meio acadêmico - entra no contexto da Residência Pedagógica como momento singular na vida do futuro professor, o que também possibilita que a construção da prática profissional seja exercida por meio da profissão docente.

Além disso, o programa apresenta quatro principais objetivos a serem atingidos durante o processo de imersão da prática docente. De acordo com o Edital Capes nº 6/2018 - Residência Pedagógica, são eles:

- 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 da formação prática 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).

Com efeito, esses principais objetivos propostos pela CAPES são de suma importância para que o Programa possa vir a ter um bom funcionamento tanto nas escolas onde este será realizado quanto na instituição de ensino superior que colherá dados e informações para a melhoria do processo de formação de professores dos cursos de licenciatura. Assim, o processo de ensino-aprendizagem em que os alunos estarão imersos possibilitará e auxiliará na construção e aperfeiçoamento de uma identidade docente mais sólida. Sob esse viés, Para Có e Nogueira (2018, p. 12):

“Falar da importância do Programa de Residência Pedagógica (PRP) para o processo de ensino e aprendizagem é falar de um programa cujo objetivo principal é aperfeiçoar e fortalecer o desenvolvimento do projeto no campo da prática, permitindo assim aos licenciandos na segunda parte dos seus cursos a saberem exercitar de forma ativa a

relação entre a teoria e prática através de um processo investigativo que permite construir um conhecimento sobre a área pela qual vão atuar posteriormente”.

Outrossim, para que o programa seja realizado de forma efetiva, os alunos-docentes deveriam ser inseridos no contexto escolar durante o total de 440 horas, que poderiam ser distribuídas da seguinte maneira:

| SUGESTÃO DE CRONOGRAMA | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|-----|--|-----|-----|------|-----|--|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----------------|------|--------------------------|-------|------------------|
| 2018 | | | | | 2019 | | | | | | | | | | | | | 2020 | | Total | |
| Ago | Set | Out | Nov | Dez | Jan | Fev | Mar | Abr | Mai | Jun | Jul | Ago | Set | Out | Nov | Dez | Jan | | | | |
| Preparação do aluno para participação no programa | | RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | 60 horas na escola | | | | | 320 horas | | | | | | | | | | 20 horas | | 40 horas | | 440 horas |
| Formação do supervisor | | Orientação conjunta (coordenador/supervisor) ambientação do residente na escola e preparação do Plano de Atividade da Residência | | | | | Imersão na escola contendo o mínimo de 100 horas de regência de classe | | | | | | | | | | Relatório final | | Avaliação e socialização | | |

Fonte: Edital Capes nº 6/2018 - Residência Pedagógica, p.18.

Desta forma, a partir do cronograma sugerido pela CAPES, é possível perceber que os alunos-docentes em formação estão inseridos em um longo período. Portanto, nesse ciclo formativo proporcionado por essas horas, por meio das atividades realizadas no período, os participantes deveriam ser favorecidos com a compreensão do que é escola, o trabalho docente e, principalmente, quais são as relações que são estabelecidas dentro do campo do trabalho (Edital Capes nº 6/2018)

5.1 Residência Pedagógica na universidade pesquisada

Com o fito de a formação de professores ser de aspecto fundamental para os cursos de licenciatura, a universidade participante da Residência Pedagógica teve projetos em doze cursos de licenciaturas⁵, sendo uma delas Letras Inglês e sua respectiva literatura, que é o principal alvo deste trabalho.

Dessa forma, o subprograma Letras Inglês contou com a participação de 24 alunos residentes e duas escolas públicas participantes, que serão mantidos em anônimo para o melhor desenvolvimento dessa pesquisa. Além disso, o programa possui preceptores (professores efetivos das escolas participantes), uma docente orientadora do curso e uma coordenadora institucional que representa a Instituição de Ensino Superior. Para que os alunos licenciandos pudessem participar do programa, era necessário que estivessem cursando pelo menos o 5º semestre. Não só os alunos-docentes do subprograma de Letras Inglês, mas também todos os outros participantes da IES contaram com bolsas concedidas pela CAPES. Os residentes receberam o valor de R\$400,00 (quatrocentos reais) enquanto aos preceptores, docente orientador e coordenador institucional foram dados os valores de R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais), R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais) e R\$ 1.500,00 (um mil e quinhentos reais) respectivamente.

Além disso, era necessário que, durante o tempo de residência, os alunos residentes desenvolvessem seus próprios planos de aula - com o auxílio do professor preceptor - para que o ensino de língua estrangeira pudesse ser bem efetuado - nos casos dos residentes professores de Inglês. Além disso, a participação ativa na escola, em todos os seus contextos, no decorrer do período de atividades, foi crucial para o desenvolvimento e formação dos alunos-docentes. Desta forma, o Programa em si sustenta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da seguinte forma:

3.1.4 Abordagens e ações obrigatórias:

- a) A apropriação analítica e crítica da BNCC nos seus princípios e fundamentos;
- b) No escopo da BNCC o projeto deverá priorizar o domínio do conhecimento pedagógico do conteúdo curricular ou o conhecimento das ações pedagógicas que permitem transformar os objetos de estudo em objetos de ensino e aprendizagem;
- c) Atividades que envolvam as competências, os conteúdos das áreas e dos componentes, unidades temáticas e objetos de estudo previstos na BNCC, criando e executando sequências didáticas, planos de aula, avaliações e outras ações pedagógicas de ensino e aprendizagem (Edital Capes, 06/2018).

⁵ Licenciaturas participantes do programa: Artes Cênicas, Biologia, Ciências Naturais, Computação, Educação no Campo, Filosofia, Física, Geografia, Letras Português, Música e Pedagogia.

Entretanto, vale ressaltar que não é só o programa que realiza esse processo de compreensão do que é a docência. Para Curado Silva (2018, p. 239):

“ressaltamos que além de vincular a formação de professores a uma finalidade estritamente pragmática de servir a uma reformulação curricular da Educação Básica, a indução da reformulação do estágio também fere a autonomia universitária”.

Além disso, ainda para Curado Silva⁶ no vídeo “Aprendizagem Ativa e Educação/Programa de Residência Pedagógica”⁷, o programa contribui também para dimensão política da formação, especialmente no que se refere função da escola. Ainda, o programa RP que foi desenvolvido na IES escolhida para essa pesquisa apresentou um projeto junto à CAPES – o qual tem como “premissa constituição de um futuro professor crítico emancipador, que conheça o trabalho pedagógico em suas diferentes dimensões” (Curado Silva, 2019). Sua aprovação foi dada não somente pela diretoria, mas também pela Instituição de Ensino Superior. Ademais, vale lembrar que o Edital Capes 06/2018 foi publicado no início de 2018, durante o governo Temer, mesmo ano da publicação da Base Comum de Formação de Professores da Educação Básica, que estabelece orientações para formação de professores e para o processo formativo.

Dessa maneira, ao ajudar nos processos de familiarização com o espaço escolar público e de compreensão do que é a docência, o programa participou, ao meu ver, da construção da identidade docente de formas diversas e plurais, as quais são necessárias e essenciais para que a formação do aluno e futuro docente efetivo seja completa e produtiva. Por esse motivo, tomo como principal objeto de pesquisa a Residência Pedagógica, campo fértil que justifica a realização deste trabalho, que tem como principal objetivo discutir como a identidade docente é construída no processo de formação instaurado pelo Programa.

⁶ Professora *Kátia Augusta Curado* é da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. O vídeo mencionado foi publicado em 22 de agosto de 2019, no canal “UnB mais educação” no qual a professora fala sobre a atuação da Universidade de Brasília no programa Residência Pedagógica.

⁷ Vídeo disponível no link: https://www.youtube.com/watch?v=DPZ2e3_Mv30

6. A ORGANIZAÇÃO DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E SEU CONTEXTO NA ESCOLA

A instituição que permitiu a realização desse programa, que é o principal campo de coleta de dados dessa pesquisa, é uma escola de ensino médio em um bairro de classe média da cidade de Brasília. Entretanto, os alunos não são, em sua maioria, desse bairro, mas de diferentes regiões administrativas do Distrito Federal, localizadas tanto perto quanto longe do endereço escolar.

O sistema que rege o funcionamento da escola é o da semestralidade, aprovado pela Câmara Legislativa do DF em 2015 pela Lei nº 5.499 de 14 de julho de 2015, juntamente com o Plano Distrital de Educação – PDE⁸, o qual possui como uma das estratégias a seguinte medida:

3.3 – Adotar, após amplo debate democrático com a comunidade escolar, até o terceiro ano de vigência deste Plano, modelo de organização escolar em semestralidade, em substituição ao regime seriado, de modo a enfrentar os índices de reprovação e de percursos diferenciados de escolarização. (BRASÍLIA. Lei nº 5.499/2015 - Plano Distrital de Educação, 2015, p. 20).

Portanto, desde 2018 todas as escolas do Distrito Federal tiveram que inserir em seu sistema obrigatoriamente a semestralidade, inclusive a escola onde aconteceu o programa Residência Pedagógica no período de 2018 – 2019. As disciplinas eram divididas em dois blocos, porém, Português, Matemática e Educação Física são obrigatórias durante todo o ano letivo e não somente metade do ano, como a matéria de Inglês. Nessa perspectiva, a Secretaria de Educação do DF aposta em um melhoramento dos índices de aprendizagem e inclusão, os quais são umas das principais metas estabelecidas pelo PDE.

Ao invés de ter a carga horária distribuída em duas horas semanais ao longo do ano, as turmas da escola, todas de Ensino Médio, tiveram naquele semestre 4 horas/aula por semana. Esse aumento da carga horária semanal por turma facilitou a organização da Residência Pedagógica naquela escola. Sob a orientação da professora preceptora, foi feita a divisão das turmas, ficando uma dupla de residentes responsável por metade da turma. A intenção foi ter turmas com um número reduzido de alunos; ao invés de 38, tinha-se então 18 alunos por turma aproximadamente. A professora preceptora supervisionava e orientava observando aulas em diferentes momentos junto com cada dupla de residentes. Essa medida adotada pela professora preceptora e os residentes surge pela necessidade de tentar dar uma aula de qualidade para um

⁸ Disponível no link: http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/pde_15_24.pdf

número menor de alunos. Para Texeira e Silva (2017, p. 166) o ensino de inglês na escola pública ainda reflete problemas na aprendizagem dos alunos, existe uma desmotivação por parte tanto do discente quando do docente, falta de materiais didáticos e também uma sala de aula muito cheia.

Sobre isso, uma das preceptoras entrevistadas e até mesmo alunos disseram que essa medida adotada para dar aulas foi de extrema eficácia. Sob esse viés, a professora Rose, quando perguntada se recomendaria a RP para um colega de trabalho, diz:

Rose: Definitivamente! Sim, recomendaria. Porque isso ajuda em todos os sentidos. Com os residentes, eu pude dividir turmas, no caso de inglês especificamente que as salas são cheias [...] no semestre passado eu fiz essa experiência de dividir as turmas com os residentes. Então, eu ficava dando aula em uma metade e os residentes em outra. Mas as vezes o mesmo residente pegava duas turmas para eu ficar monitorando. Então, foi possível fazer isso.
(Rose, entrevista em 31/10/2019).

Com isso, pode-se perceber que a medida adotada pela professora com seus residentes ajudou muito no desenvolvimento das aulas e até mesmo na forma de dar uma avaliação ou feedback sobre as aulas de seus residentes. Com o resultado dessa experiência, algumas alunas que acolheram os residentes em suas salas de aula, quando perguntadas como foram as aulas, disseram:

Belly: A forma que vocês passaram a matéria chamou a atenção dos alunos, até alguns alunos que não se mostravam interessados no começo... a partir de quando a gente começou a ter aula separada eu vi que teve mais rendimento ali dentro da sala e foi bom porque normalmente se vocês não estivessem aqui não teria esse contato, e foi um contato bom para gente, necessário.
(Belly, entrevista em 18/11/2019).

Kally: Eu achei muito interessante também, principalmente porque vocês dividiram as turmas. Então, eu pude aprender muito mais.
(Kally, entrevista em 18/11/2019).

Portanto, o fato de as turmas serem separadas dessa maneira, enquanto os residentes e professores estão imbuídos nessa experiência, possibilita uma interação maior entre professor e aluno, como narrado anteriormente, o que pode, portanto, movimentar a formação identitária de todos os envolvidos, sejam eles residentes, professoras ou alunos.

Houve, da parte da escola, a produção de um crachá personalizado para cada residente, que deveria ser usado para entrada e permanência no espaço escolar, a fim de organizar e formalizar a presença dos residentes naquele lugar. A sala de aula de inglês na escola era do tipo sala-ambiente, organizada com carteiras enfileiradas, que podiam ser organizadas em diferentes formatos. Havia também um projetor multimídia fixo ao teto, que era utilizado para

projeção em quase todas as aulas, bem como um computador disponível e uma caixa de som. A sala de aula também dispunha de um armário onde ficavam livros, dicionários, canetas, papéis e materiais em geral guardados pelas preceptoras e disponibilizados para uso das aulas da Residência Pedagógica. Além da sala-ambiente, também era utilizada uma outra sala, para que as turmas de alunos fossem organizadas em duas.

A divisão das turmas foi feita de forma aleatória. As professoras preceptoras procuraram inicialmente dividir as turmas por nível de proficiência. Porém, isso foi alterado, conforme descreve a preceptora Rose:

Rose: Eu fiz uma experiência com algumas turmas – algumas foram positivas, outras não – de, a exemplo do que acontece nos cursinhos de inglês de você dividir os alunos por nível. Então o estudo, a aprendizagem fluem mais quando você está com os alunos nivelados. A única coisa negativa foi que esse nivelamento não era visto com bons olhos pelos alunos em vista de que, em outras disciplinas eles estavam misturados [...] na hora de mudar para a de inglês, na hora de dividir eles ficavam assim “ah tchau seus burros, vamos sair aqui os inteligentes”. Então eu parei de dividir assim por nível e comecei a dividir aleatoriamente, pela chamada ou separando pessoas que conversavam muito.
(Rose, entrevista em 31/10/2019).

Além disso, era feito um planejamento semestral no início de cada semestre de forma conjunta entre preceptora e residentes. A partir disso, os residentes elaboravam seus planos de aula com base no que tinham acordado e definido no início. Os planos de aula eram entregues com antecedência para que a professora preceptora pudesse revisar e direcioná-los para darem suas aulas, o que foi muito bom para o melhoramento das aulas, como descreve o residente Pedro:

Pedro: [...] os planos de aula também, que a gente tinha que entregar toda semana, dois no caso. Ela também dava um feedback anteriormente, falava “ah, muda isso aqui ou isso aqui está ótimo” e a gente ia compartilhando mesmo, foi muito bom!
(Pedro, entrevista em 06/11/2019).

7. IDENTIDADES EM CONSTRUÇÃO

Esta é uma análise inicial da coleta de dados realizada. Assim, outras questões podem ser discutidas e aprofundadas posteriormente. É importante ressaltar que o principal objetivo dessa pesquisa é perceber nesse primeiro momento como os participantes do programa Residência Pedagógica tiveram suas identidades (re)construídas a partir da experiência narrada por eles em entrevistas semiestruturadas. Portanto, essa parte desta pesquisa será dividida em: Identidades dos residentes: professores em formação inicial, Identidades das preceptoras: professoras em formação continuada e Identidades da Coordenadora Institucional e Docente Orientadora. Nesse sentido, essa análise foi feita objetivando responder a seguinte pergunta de pesquisa: “Como os professores(as) em formação em Letras Inglês têm suas identidades construídas na Residência Pedagógica?”

7.1. Identidades dos residentes: professores em formação inicial

De acordo com Woodward (2000), as identidades são relacionais. Isso significa dizer que elas são construídas nas relações e interações que se dão nas práticas sociais que vivenciamos. Nesse sentido, ao longo da RP, os participantes relatam a maneira como se relacionaram com a escola e o ensino de inglês naquele espaço educacional, o que permite entrever a construção de identidades docentes naquele contexto. Para Beatriz, Beth e Pedro, por exemplo, a RP permitiu que:

Beatriz: Quando eu comecei a estudar licenciatura, eu ainda não tinha certeza se eu queria ser bem professora. Então, eu acho que sempre a gente precisa desse primeiro passo, dessa primeira experiência para ver se realmente o que a gente quer e para sentir mais firmeza com o conteúdo que a gente estuda, porque as vezes a gente sente que talvez não é suficiente, ou você não vai dar conta, você não sabe tudo e fica com medo de o aluno perguntar uma coisa que você não sabe. E quando eu comecei a dar aula e percebi que eles sabiam muito menos que eu e que mesmo o que eu sabia, eu achava que não era tanto, era o suficiente para poder ajudar eles – claro que a gente tem que pesquisar outras coisas a mais, quando a gente não sabe – mas... então, essa experiência foi muito importante para mim realmente afirmar/confirmar que eu quero ser professora e que eu sou capaz.

(Beatriz, entrevista em 07/11/2019)

Beth: Para mim assim, como eu nunca tinha dado aula antes, entrar em contato com vários alunos ao mesmo tempo, ter que dar conta de uma turma inteira, passar o conteúdo e ver se 30 alunos conseguiram entender o conteúdo que eu estou passando, isso para mim muda muito, porque eu comecei de um jeito e eu to vendo agora que está terminando eu estou sentindo que eu melhorei nesse quesito.

(Beth, entrevista em 04/11/2019)

Pedro: Eu mesmo, no meu caso, eu vi que eu “caramba, a maioria das coisas que eu fiz deu certo, as coisas que não deram certo, deu para serem trabalhadas, repensadas” então, assim... a minha ética mesmo, eu vi que eu tinha uma ética de sala de aula muito

grande, então... eu fiquei “caramba, eu realmente consigo ser um professor, é possível ser um professor”.

(Pedro, entrevista em 06/11/2019)

Ainda sob a perspectiva de Woodward (2000), a identidade é marcada pela diferença. Ao pensarmos em como os professores e alunos instituem suas identidades, é possível percebê-las a partir de suas relações, ou seja, relacionalmente. Assim, por meio das falas, relatos e comentários feitos pelos participantes sobre a experiência da Residência Pedagógica, é possível entender a maneira como as identidades foram sendo construídas e ganharam sentido no Programa. Esse processo também se mostra nas falas dos alunos, os quais ajudam a construir a identidade desses novos professores, e nas falas dos residentes que estão em meio a esse processo identitário. Por consequência, para que o professor exista e consiga se reconhecer como tal, é necessário que haja o outro, que nesse caso é o aluno, e, a partir de suas relações, essa identidade docente exista. Portanto, nesse contexto, recorro a Woodward (2000, p. 08), que afirma: “A identidade é, assim, marcada pela diferença”. Desta forma, para que os residentes afirmem que são professores, é necessária sustentação para essa identidade. Nesse caso, a diferença se apresenta por aquilo que eles não são no momento em que estão ministrando as aulas, ou seja, não são alunos. Nesse sentido, Mastrella-de-Andrade (2007, p. 97) afirma: “Identidade e diferença são inseparáveis: o que “somos” é inteiramente dependente do que “não somos”. Isso não significa dizer que a diferença é o oposto da identidade, mas que a identidade depende da diferença e é somente a partir dela que ela se estabelece”. A partir dessa afirmação, entende-se que a identidade do residente realizando o seu papel de professor de inglês depende também do aluno que o vê como professor. Para algumas das alunas entrevistadas, considerando essa noção de a identidade existir pela diferença, temos as seguintes narrativas:

Kally: Eu queria dar parabéns pelos os professores que vocês têm se tornado e falar que eu sou muito grata, porque graças a vocês, hoje eu posso ter um conhecimento melhor no inglês e eu posso ter mais interesse graças ao incentivo e o cuidado de estar sempre ensinando e se preocupando se a gente estava aprendendo ou não. Vocês não vão se tornar, vocês já são excelentes professores.

(Kally, entrevista em 18/11/2019)

Bela: Eu deixaria assim... que eles não foram só residentes para mim, foram professores e que eles ensinaram muito bem e que eu gosto de cada um, e que cada momento que eu passe com eles foi inesquecível.

(Bela, entrevista em 18/11/2019)

Mello: Queria falar que eu também gosto muito de vocês e que foi muito bom essa relação que a gente construiu de não só de professor e aluno, vocês escutavam a gente, davam a nossa chance, davam atenção para a gente e sim, continuar desse jeito que vocês são. Vocês são muito especiais e todo mundo gostava de vocês. Toda nossa turma gostava de vocês.

(Mello, entrevista em 18/11/2019)

Esse reconhecimento por parte das alunas parece refletir sobre a identidade dos alunos residentes, pois é a partir do outro e da relação que foi estabelecida entre eles que a identidade é construída. Portanto, o que irá definir os residentes como professores não será apenas as diferenças fora do contexto escolar, os discursos sobre ser professor, seus próprios professores formadores. É também dentro do contexto escolar mais direto, mais imediato, que ela passa ser construída, isto é, na relação professor - aluno. Outro aspecto fortalecedor que os leva a vivenciar um processo constitutivo da identidade docente está presente na fala dos residentes quando eles narram que seus alunos os elogiaram e lhes deram um feedback positivo, o que para eles quando perguntados se tornou um episódio marcante, por isso relatam:

Beatriz: Na verdade o que ela mais me marcou foi a relação que eu pude construir com os meus alunos, porque uma coisa é você gostar de dar aula, porque eu já descobri que eu gostava no início, mas quando eu percebi que os meus alunos gostavam da minha aula isso fez toda diferença para mim, e me fez ter certeza de que essa é a profissão que eu quero para mim. E assim, o mais marcante é por exemplo, dias que eu tive que faltar porque eu estava doente, e quando eu cheguei aqui o alunos chegaram desesperados perguntando o que que tinha acontecido, porque eles sentiram falta, que não era para eu faltar nunca mais. Então, são coisas que realmente me marcaram e me fizeram acreditar que eu sou uma boa professora.
(Beatriz, entrevista em 07/11/2019)

Beth: [...] um dos episódios que marcou muito foram os alunos virarem e falarem: “nossa professora, você é muito boa professora! Continue assim. Tem como você dar aula para a gente no ano que vem?” Tipo assim, eu me senti realizada que eles estavam entendendo, que eles estavam gostando do jeito que eu estava passando a matéria.
(Beth, entrevista em 04/11/2019)

Marcos: Ah... foi marcante em questão dos alunos, porque a gente conhece vários tipos de alunos e têm vários deles que se mostram interessados, eles têm esse interesse maior em aprender devido a gente ser mais novo, ter uma idade mais parecida da deles. E muitos alunos que realmente gostavam, que eu vi que gostavam das minhas aulas e tinham interesse mesmo em aprender; claro que tinha uma alunos que davam trabalho também, mas a experiência foi ótima. Uma que eu gostei muito foi uma feira que teve ano passado e muitos dos alunos falavam comigo dizendo que gostavam das minhas aulas, tirei fotos com alguns deles. Então, foi uma experiência muito boa.
(Marcos, entrevista em 29/10/2019)

Entretanto, essa identidade docente proporcionada pela experiência da RP pode adquirir alguns desequilíbrios identitários no sentido de o residente exercer papel de professor e ao mesmo tempo ser aluno licenciando, o que “coloca o aluno-professor em um lugar de *hibridização*”, como definem Jordão e Buhner (2013). Isso acontece porque ao mesmo tempo em que o residente sai da universidade, que é tratado como o lugar da teoria, e vai pra escola, por vezes tida como o lugar da prática (Mateus, 2019), pode ser que esse professor em formação exerça as duas funções identitárias, como afirmam Jordão e Buhner (2013, p. 677):

“A desestabilização do sujeito com uma identidade fixa reflete-se na sala de aula e na condição de aluno-professor de língua inglesa, pois ao ir além do conceito de identidade como oposição, totalidade, o aluno-professor pode passar a compreender-se ora como aluno e ora como professor durante o seu processo de formação [...]”

É importante ressaltar aqui que a indissociação entre teoria e prática é imprescindível para uma formação equilibrada, que valorize professores e alunos, o processo educativo e a escola como espaço formativo em parceria com a universidade (Mateus, 2019). Como justificativa, trago uma narrativa que ilustra esse processo de hibridização por meio do residente Gregor que, ao ser perguntado qual seu sentimento relacionado à RP ao final do Programa, responde:

Gregor: Então eu fico grato a eles, por eles terem sido essa turma tão querida que eles foram, e eu fico nostálgico na maneira em que... por exemplo, a gente lembra do ensino médio nosso, quando a gente estava dando essa aula – pelo menos eu sentia essa coisa – de “nossa, se o professor tivesse feito isso, se professor tivesse feito um slide eu teria aprendido melhor” e eu sentia essa nostalgia de voltar para o ensino médio e foi uma coisa muito gostosa.
(Gregor, entrevista em 11/11/2019)

Durante seu processo formativo, ao estar em contato com o ensino médio, foi gerado no residente um sentimento de nostalgia, o qual o faz refletir sobre sua própria práxis e o faz pensar em uma nova possibilidade do ensino de inglês a partir do momento em que ele se coloca como aluno e lembra do seu próprio período escolar.

Por outro lado, em uma das narrativas, a professora preceptora Ana Paula partilha o seguinte:

Ana Paula: Eu acho que talvez eu teria que ter imposto mais determinadas coisas, como a questão do horário, de não faltar, de não conversar. Apesar de agora no final eu acho que tá tudo muito legal. Se tivesse sido sempre assim né? Então é uma auto avaliação que eu faço também da minha postura, como preceptora, que eu acho que eu tive uma expectativa de pessoas um pouco mais maduras, e chegaram mais alunos, entendeu? Então, essa seria minha reflexão, algo que eu mudaria para uma segunda experiência, caso ela ocorresse.
(Ana Paula, entrevista em 28/10/2019)

A partir do que foi partilhado pela professora, nota-se que os residentes recebidos em sala por ela agiram de forma inesperada, dessa maneira, com os exemplos que ela traz, ocorridos durante a RP, é possível perceber que seus residentes exerciam as duas posturas dentro do ambiente escolar no qual eles estavam inseridos, ora exercendo papel de professor, ora exercendo papel de aluno. Logo, pode-se afirmar que durante o programa, ambas identidades se mostraram, nos lembrando que as identidades, não fixas, são construídas nos contextos que as sustentam, ou seja, em um processo de hibridismo.

Outro aspecto importante a ser ressaltado em relação à identidade docente dos residentes é o fato de eles ao final do programa quererem atuar como professores posteriormente, isto é, se identificarem com a profissão. Esse aspecto está, ao meu ver, de certa forma ligado a como os professores em formação têm suas identidades construídas não só durante, mas também depois dessa experiência. Quando perguntados se queriam atuar como professores depois de se formarem e se aceitariam assumir como professor titular as turmas em que deram aulas, as respostas foram as seguintes:

Beatriz: Sim, porque eu acho que consegui desenvolver um trabalho muito bacana com eles e a gente conseguiu se conhecer bem também. Mas eu queria mais tempo para conhecer os alunos, e de repente tentar umas coisas novas também porque o tempo é curto e a vezes a gente não tem esse tempo.
(Beatriz, entrevista em 07/11/2019)

Beth: Sim, eu assumiria. Porque eu sinto que eles – eu assumi duas turmas esse semestre - então eu sinto que eu tenho uma conexão muito forte com eles, e por mais que uma das turmas eles sejam bem mais difíceis, eles me escutem mas não é tanto assim, eu assumiria tranquilamente as duas turmas porque eu acho que eu... assim... seria até melhor para eles de certa forma.
(Beth, entrevista em 04/11/2019)

Gregor: Sim, porque... é um pouco arrogante de mim falar isso, mas eu sinto que realmente a aula que eu dei eles capitaram alguma coisa, e eu sempre tenho muito orgulho dos alunos que eu dou aula, porque eu sinto que eles aprendem e eu acho que esse é o gosto de ser professor, porque eu não vou ser professor... sua motivação é você ver os seus alunos aprendendo, se a sua aula não rende nada, você não está dando aula. Agora, quando sua aula rende, quando você vê que os alunos aprendem alguma coisa, quando você vê que eles lembram que comparativo é ER e superlativo é ST, dá um orgulho, dá um quentinho no coração, que eu não acho que outra profissão vá me dar.
(Gregor, entrevista em 11/11/2019)

Marcos: Com certeza! Porque eu gostei dos alunos e eles também se adaptaram as minhas aulas e quando é outro professor que vai lá eles perguntam onde eu to, eles falam que a minha aula é mais legal (teve alguns alunos que falaram isso) e isso pra mim já é o reconhecimento.
(Marcos, entrevista em 29/10/2019)

Rodrigo: Com certeza! Eu acho que são ótimas turmas, eles me proporcionaram bastante experiência e eles são muito... são turmas muito heterogêneas, então eu trabalhava assuntos assim... na minha perspectiva eu conseguia ter... quando eu promovia discussões em sala de aula, eu conseguia ter diferentes pontos de vista por diferentes tipos de pessoas, é... pessoas de diferentes raças, pessoas de diferentes classes sociais, então elas tinham aquele embate ali em sala de aula, mas não era um embate negativo, era um embate positivo porque um começou a ver a visão do outro, e mesmo sendo muito difícil de trabalhar – muito difícil, quando eu falo muito, cansativo – eu com certeza queria ter as turmas, eles foram sensacionais!
(Rodrigo, entrevista em 11/11/2019)

Pedro: Sim, na verdade “as turmas”, porque eu trabalhei com 3 turmas. E eu trabalharia com as 3 turmas normalmente sim; a relação que eu tinha com os alunos foi bacana, então eu acho que trabalharia sim com eles. As turmas de um modo geral eram ótimas, eu gostava bastante deles. Então, eu trabalharia novamente.
(Pedro, entrevista em 06/11/2019)

É interessante notar como os residentes se identificaram com o trabalho nas turmas, com os alunos das turmas, com a própria escola, o que nos leva a dizer que se identificaram também com a profissão. Entretanto, apesar de todos os residentes entrevistados terem se identificado como professores ao final e desejarem atuar na profissão, além de querer dar aula para os seus alunos, para os quais deram aula anteriormente, existe também a possibilidade da não identificação com a profissão e isso está, sob minha perspectiva, também relacionado com a construção identitária docente. Ou seja, a negação, embora não apareça nos dados desta pesquisa, pode possibilitar um reconhecimento identitário que não esteja necessariamente ligado à docência.

7.2 Identidades das preceptoras: professoras em formação continuada

Para Tonin (2018, p. 123), “é preciso enxergar a escola como um espaço de formação continuada”. A Residência Pedagógica também possibilita, a partir de uma leitura do Edital Nº 6/2018, a formação continuada das professoras preceptoras que receberam os residentes em suas salas de aula. Ao serem perguntadas sobre de que maneira a RP influenciou suas práticas pedagógicas, as preceptoras dizem o seguinte:

Rose: Eu acho que eu já até acabei falando sobre isso. Mas enfim, eu retomo a fala e reforço. Promove mudanças na vida do professor porque ele tem que ficar mais atento, até com o que ele diz, ele está sendo ali meio que um modelo, um exemplo, então eu por várias vezes falava, porque eu sou muito agitada, eu sou muito enérgica, e aí um menino fala um negócio e aí eu já tenho a resposta na ponta da língua, eles falam que eu sou tirona (a senhora é muito tirona) então assim, eu comecei a olhar isso e ser um pouco mais cuidadosa. Mudou a minha prática porque eu passei a me planejar mais e fiquei um pouco mais atenta, porque eu teria que mostrar para o residente o caminho a seguir, lógico que cada um encontrando seu caminho.
(Rose, entrevista em 31/10/2019)

Ana Paula: Olha, eu acho que o seguinte, o que eu posso falar... Com alguns de vocês eu aprendi... é uma coisa que eu não sei se posso dizer que aprendi, porque é o que eu sempre falo, cara, existe a questão da idade que vocês querendo ou não estão mais próximos deles do que eu, eles já colocam uma barreira que entre vocês não vai ter. Mas assim, de tentar me aproximar do interesse deles, sempre. Porque assim, é obvio que isso faz diferença.
(Ana Paula, entrevista em 28/10/2019)

Rose: Extremamente. Assim, eu sou uma professora muito otimista com o programa, com todas as formas que ele pode ser melhorado, mas eu de verdade acredito no programa porque ele mudou a minha prática escolar, a minha prática pedagógica a minha regência. Eu dou aula há 18 pra 19 anos e eu... não é uma nenhuma demagogia dizer que se aprender até hoje. Na verdade, se aprende até o fim, até quando você se aposentar. Ela mudou minha visão em como eu encaro os alunos, porque eu via como os residentes se relacionavam com os alunos – que era uma relação bem mais próxima, uma relação bem mais amigável, uma relação mais *friendly* mesmo – e aí eu mudei, eu consigo olhar para os alunos hoje como pessoas, que estão às vezes buscando um

contato, eles querem saber da sua vida, eles perguntar a onde você mora e eu enquanto professora “não, isso aí tá bem distante, cada um no seu quadrado” então hoje eu mudei a minha prática relacional com os alunos depois da Residência.
(Rose, entrevista em 31/10/2019)

A partir das narrativas, é possível perceber que o processo de formação continuada no qual Ana Paula e Rose estão inseridas contribui também para a construção identitária dos residentes que estão realizando a RP. Para corroborar, tem-se a afirmação de Rose: “mudou a minha prática porque eu passei a me planejar mais e fiquei um pouco mais atenta, porque eu teria que mostrar para o residente o caminho a seguir”. Esta fala nos mostra como o professor já em exercício da sua função pode estabelecer papel importante não só para sua própria prática docente, mas também pode contribuir para a do outro, que no caso é o residente, além de servir como uma via de mão dupla, pois, ainda para Rose, a RP “mudou a visão como eu encaro os alunos”. Quando a formação está na escola, ela mobiliza identidades moventes através das diversas relações que se estabelecem: professoras preceptoras são também formadoras, como se vê nos exemplos. Residentes, por sua vez, são também agentes de formação continuada, como podemos ver no relato de Ana Paula ao dizer “tentar me aproximar do interesse deles, sempre” e de Rose, ao dizer “mudou minha visão em como eu encaro os alunos, porque eu via como os residentes se relacionavam com os alunos – que era uma relação bem mais próxima, uma relação bem mais amigável”, conforme os trechos transcritos anteriormente. Ao dizer isso e confirmar que os residentes se interessaram pelas vidas deles a preceptora Rose pôde aprender com eles.

Portanto, é possível afirmar que, durante a RP, as relações podem contribuir para a construção de identidades positivas para a formação docente, o que implica dizer que professores preceptores e formadores ensinam e aprendem com residentes; que residentes ensinam e aprendem com os alunos das turmas; que professoras formadoras ensinam e aprendem com professoras preceptoras. Como justificativa, temos as falas de duas alunas sobre como elas viram que os residentes se interessavam por eles, o que fez diferença.

Mello: Eu acho que foi muito importante e é essa questão, vocês se aproximaram bastante da gente, não ficou só naquela coisa de “ah, eu sou seu professor e vou passar o conteúdo aqui” e é só isso, eu acho que não, vocês se esforçaram para ter um contato maior com a gente, desenvolver essa relação. Eu acho que é muito melhor, porque a gente aprende com muito mais facilidade, porque se você for reparar, se colocar por exemplo a professora que só passa o conteúdo, a maioria dos alunos não vão prender a atenção, mas com vocês, vocês traziam alguma dinâmica, como a Lysanthus falou, uma música, trecho de série, trecho de filme... eu acho isso muito importante para manter essa relação, para trazer mais e a gente ficar mais próximo da língua e de vocês também.

(Mello, entrevista em 18/11/2019)

Kally: [...] aí depois que vocês dividiram as salas, vocês ensinaram de uma forma totalmente diferente de todos os outros professores, tipo mais dinâmico, e você sempre estava ali, sempre ficava insistindo, “Kally você entendeu, você entendeu, você aprendeu?” Então a gente pode ver a dedicação e a preocupação dos alunos de não só “ah, eu estou aqui cumprindo meu dever. Não! Eu to aqui porque eu quero que vocês aprendam”. Então eu achei muito legal e eu acho muito importante também.
(Kally, entrevista em 18/11/2019)

Por outro lado, a identidade docente das professoras também pode passar por um processo de ressignificação a partir da convivência com os residentes. Para Paulo Freire (1996, p. 25) “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, portanto alguns residentes, quando perguntados se a RP promove mudanças para os professores, dizem o seguinte:

Beatriz: No geral eu acho que sim, mas isso depende muito da atitude tanto do preceptor quanto do residente. Porque se você chega em uma escola, por exemplo - tem muitos colegas meus residentes que já davam aula antes – então se você chega na escola já com a mente fechada (vamos dizer assim) e você acha que você sabe dar aula e você não deve ouvir nenhum conselho, nenhuma orientação e nem nada ou tentar aprender algo novo, você não vai conseguir aprender nada com a Residência, da mesma forma que um preceptor que tem a mente fechada e acha que a forma dele trabalhar sempre foi a certa, também vai ter dificuldades de aprender coisas novas e se melhorar com a Residência. Mas, se de ambas as partes forem pessoas que realmente estão preocupadas com um ensino adequado, estão preocupadas em aprender métodos novos e tudo, é muito enriquecedor, porque a gente tem pessoas novas, pessoas que estão recém-formadas, na faculdade, trazendo coisas novas, métodos novos talvez, e já tem aquele professor que trabalha um bom tempo com um tipo de método, e a junção disso tudo pode sair um trabalho muito bacana e uma melhoria muito grande.
(Beatriz, entrevista em 07/11/2019)

Gregor: Sim e bastante. Os professores preceptores se atualizam, eles não só se atualizam como tem uma noção de como os professores novos estão saindo, o que que eles estão sabendo e sempre que a gente dá aula a gente aprende também.
(Gregor, entrevista em 11/11/2019)

Marcos: Certo. O que muda primeiro pros professores é que eles veem esses novos – os futuros professores – vê eles empolgados e eles mesmo se motivam, eles a trazerem novas técnicas, a fazer novas pesquisas, novas abordagens.
(Marcos, entrevista em 29/10/2019)

A partir desses relatos dos participantes desta pesquisa, é possível perceber que os alunos residentes e professoras já em exercício de sua função oferecem contribuições mútuas, o que possibilita tanto a realização de uma formação continuada e (re)construção identitária para as preceptoras, quanto a construção da identidade docente dos novos professores de inglês. Dessa maneira, essa identidade pode ser (re)construída durante o processo proporcionado pelo programa.

7.3 Identidades da Coordenadora Institucional e da Docente Orientadora

As identidades são mobilizadas, são postas em movimento, e isso abrange todos os participantes e integrantes da Residência Pedagógica: preceptoras, residentes, coordenadora institucional, docente orientadora e alunos das turmas.

Além de a Residência Pedagógica abranger a construção da identidade docente dos licenciandos, a ressignificação das identidades das professoras preceptoras, ao meu ver, também contribuiu para Coordenadora Institucional que representa a Universidade e para a Docente Orientadora do subprojeto Letras Inglês na Instituição de Ensino Superior que foi escolhida para essa pesquisa, uma vez que, a partir dos relatos de ambas, parece que essas identidades se movimentam e influenciam umas as outras.

Para a Coordenadora Institucional, que teve seu nome denominado “C”, a formação continuada pelo programa possibilitou uma formação como espaço identitário, pois, ao ser perguntada se a RP contribuiu para sua formação enquanto docente, ela responde:

C: Eu entendo que a Residência contribuiu para a minha formação enquanto docente, enquanto pesquisadora e enquanto intelectual. E aí eu vou tentar falar rapidamente em cada área. Enquanto docente, foi principalmente a aproximação com diferentes licenciaturas, porque na graduação eu trabalho com disciplinas que são ditas do núcleo formativo, que são disciplinas de serviço. Então eu trabalho OEB, eu trabalho Políticas Públicas. A Residência pode me aproximar com alunos de diferentes licenciaturas e de olhar a especificidade desses alunos, do trabalho deles na escola, das necessidades, o que me tornou uma docente mais aberta para ver as especificidades de cada licenciatura, preocupada com isso na minha docência enquanto pedagoga. Enquanto pesquisadora, eu entendo que esse é um campo muito importante para a formação de professores, essa proximidade com a escola, essa troca, ser um projeto que não atende todo mundo, quais os limites desse projeto, quais as possibilidades. Então, ele instiga esse meu lado pesquisadora, e enquanto também produtora intelectual do conhecimento, porque a Residência vai nos provocando com novos conhecimentos, com novas indagações e com um grupo diferenciado. Então, sim, ela me ajudou a ser uma melhor professora, uma melhor docente.
(C, entrevista em 06/11/2019)

Assim, a partir da fala de “C”, a RP se mostra como um leque de possibilidades para que ela se não se restrinja a um só tipo de licenciatura. Com essa aproximação, é possível, portanto, ressignificar sua identidade docente enquanto pedagoga, pesquisadora e também como produtora intelectual. Logo, como “C” narra: “sim, ela (Residência Pedagógica) me ajudou a ser uma melhor professora, uma melhor docente”.

De modo semelhante, para a Docente Orientadora, Júlia, a Residência também possibilitou mudanças em sua identidade enquanto docente. Ao ser questionada da mesma forma que “C”, responde:

Júlia: Sem sombra de dúvida. Esses últimos programas que a CAPES tem oferecido, não só o PIBID, que é o Programa de Iniciação a Docência e a Residência Pedagógica que seria o estágio, eles são uma rua de mão dupla, é um vai e volta, você dá a mão e também recebe, por quê? Porque existem problemas que acabam sendo necessários ajustes, então você acaba crescendo não só como professora, mas como um lado mais gestor também da administração escolar; você começa a ver também que o aluno tem uma grande sensibilidade quando ele está lá... o aluno não que ele está lá só dando aula, ele é um sujeito delicado. Então a contribuição maior, eu acho que também está a nível da psicanálise, da psicologia, por quê? Como é que você vai tratar esse aluno que está lá? Ele não vai saber de tudo, ele está aprendendo, ele é um residente. Então, existe então essa necessidade do aprendizado do meu lado de ver como eu vou acompanhar esse aluno, com qual delicadeza, ou por outro lado, com que regras? Não é fácil, e eu cheguei à conclusão para ser bem sincera, que o mais importante na verdade é a compreensão e a delicadeza, porque se você for a ferro e fogo, achar que o aluno tinha que fazer isso, se fez alguma coisa errada transformar já em um problema, você não vai a nenhum lugar, tem que ter um grande acolhimento. E para você aprender a acolher as pessoas e entender as diferenças, você tem que mudar muitas vezes, você tem que sair da caixinha.
(Júlia, entrevista em 05/11/2019)

Para a Orientadora, essa construção identitária se dá de uma maneira organizacional e também relacional. Como já foi abordado antes, a RP tem o potencial de, na escola, pôr as identidades em movimento à medida que estabelece as relações como elemento primordial para o desenvolvimento de todo o Programa. Sem as relações, a RP não tem possibilidade de ser desenvolvida. No caso de Júlia, há uma necessidade de conhecer o outro como um indivíduo que possui suas especificidades. Mesmo assim, porém, ambas são afetadas por esse movimento identitário concebido a partir da experiência promovida pela RP.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dessa pesquisa, busquei descrever, analisar e refletir (de maneira ainda inicial) sobre como as identidades docentes foram (re)construídas durante e a partir da Residência Pedagógica, a qual proporcionou aos envolvidos um espaço de formação identitário construído com base nas relações que se estabeleceram ao longo desse processo. Segundo Woodward [MS1](2000), as identidades se constroem na relação e interação com o outro a partir das práticas sociais em que vivemos.

Portanto, ao ter o Programa como principal objeto de estudo, foi possível perceber, com base nas narrativas colhidas de todos os envolvidos, que houve uma mobilização nas identidades por meio da Residência Pedagógica, uma vez que essa coloca os residentes em processos e relações que podem promover mudanças nas identidades. Sob esse viés, para os participantes, a construção identitária se mostrou de forma significativa ao ponto de todos os residentes entrevistados já se reconhecerem, ao final do programa, como professores, reconhecendo esse que parte dos alunos que acolheram tais residentes em suas salas de aula. Esse momento de aceitação também se apresenta como positivo e construtivo, já que os residentes mostraram o desejo de atuar como professores após o término do Programa. Isto está ao meu ver ligado ao que a Residência Pedagógica os proporcionou por meio do espaço escolar no qual realizaram sua prática docente de forma mais imbuída e significativa, pois é a partir do outro que temos nossas identidades definidas, ou melhor, como define Woodward (2000, p.08): “A identidade é, assim, marcada pela diferença”.

Além disso, o processo de análise da pesquisa também possibilitou perceber que a escola tem papel fundamental para que essa interação social aconteça, além de ser espaço contínuo para a construção identitária tanto de docentes desenvolvendo pela primeira vez suas práxis quanto para os docentes efetivos por meio da formação continuada, que se apresentou nessa pesquisa como via de mão dupla do saber, o que possibilita ao aluno docente aprender com o professor em sua efetividade e também proporciona a esse mesmo professor o aprendizado com o aluno, além de promover um olhar mais atencioso para sua práxis, alunos e realidade. Assim, vale ressaltar novamente o que diz Tonin (2018, p. 123): “é preciso enxergar a escola como espaço de formação continuada”.

Ademais, no decorrer desse processo, a escola também se apresenta com outra face: a de ser também espaço para o primeiro contato. Logo, possibilita um “processo progressivo de uma aquisição de uma dimensão profissional” (Nóvoa, 2019, p.200), possibilitando ao residente conhecer e se familiarizar com o espaço de trabalho.

No que se refere ao ensino de Inglês nas escolas públicas, percebeu-se, a partir das análises das entrevistas, que é possível ensinar e que durante a realização desse processo pode haver a ressignificação das práxis por meio de um exercício dialógico de escuta ativa e sensível para que o ensino de Língua Inglesa aconteça da melhor maneira. Para isso, trago novamente Silvestre (2016, p. 161), que afirma:

“[...] a relevância de uma formação docente construída em diálogo com o universo escolar está em criar um ambiente pedagógico estimulante que permita aos alunos-mestres viver, logo na formação inicial, situações e experiências que poderão enriquecer a sua ação docente futura”.

Em suma, o programa Residência Pedagógica possibilitou, a meu ver, que todos os participantes tivessem suas identidades construídas a partir dessa experiência a qual resultou esta pesquisa. Além disso, nota-se que a escola mantém seu papel de espaço formativo e que se faz necessário sair dos muros da universidade e ir até a escola, pois é a partir desse movimento que surge a possibilidade de novas identidades serem (re)construídas e estimuladas na escola, na relação com o outro e no processo dialógico de escuta ativa sobre nossa própria práxis.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF 2016.

CÓ, Barnabé Augusto; NOGUEIRA, Rafael Rosário. VII INALIC: RELATO DE EXPERIÊNCIA DOS INTEGRANTES DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA EEEP JOSE IVANILTON NOCRATO – GUAÍÚBA – CE. 2018. Disponível em: <<http://editorarealize.com.br/revistas/enalic/trabalhos/443-36612-30112018-075245.pdf>>.

Edital CAPES 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica. Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-esidencia-pedagogica.pdf>. Disponível em 20 de maio de 2018.

FARIA, Ederson de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. *Psicol. Esc. Educ.* (Impr.), Maringá, v. 15, n. 1, p. 35-42, June 2011.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

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

JORDÃO, Clarissa Menezes; BÜHRER, Édina Aparecida Cabral. A Condição de Aluno-Professor de Língua Inglesa em Discussão: estágio, identidade e agência. *Educação & Realidade*, v. 38, n. 2, p. 669-682, 2013.

Kumaravadivelu, B. (2012). Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: The case for an epistemic break. In L. Alsagoff, W. Renandya, G. Hu, & S. L. McKay (Eds.), *Calling for change*. (pp. 9-27). New York: Routledge

Lei nº 5.499/2015 - Plano Distrital de Educação, 2015.

MASTRELLA, M. R. (2007). *Inglês como língua estrangeira: entre o desejo do domínio e a*

luta contra a exclusão. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, UFG, Goiânia.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R.; PESSOA, Rosane Rocha. A critical, decolonial glance at language teacher education in Brazil: on being prepared to teach. DELTA, São Paulo , v. 35, n. 3, e2019350306, 2019 .

MATEUS, Elaine. Torres de babel e línguas de fogo: um pouco sobre pesquisa na formação de professores de inglês. Rev. bras. linguist. apl., Belo Horizonte , v. 9, n. 1, p. 307-328, 2009 .

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. D.E.L.T.A, vol. 10, n. 2, 1994, p. 329-338.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre como nos tornamos professores. Currículo sem Fronteiras. v. 19, n.1, p. 198-208, jan./abr. 2019.

Nóvoa, António. "Formação de professores e profissão docente." (1992): 13-33

PESSOA, R. R. . Formação de professores/as em tempos críticos: reflexões sobre colonialidades e busca por um pensar decolonial. In: Walkyria Magno e Silva; Wagner Rodrigues Silva; Diego Muñoz Campos. (Org.). Desafios da formação de professores na Linguística Aplicada. 1ed.Campinas, SP: Pontes, 2019, v. 1, p. 173-186.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In.: _____. (Org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

SEDF(2011) Relatório de gestão SEDF, 2011-2014. Plano Distrital De Educação - PDEDF. Lei nº 5.499, de 14/7/2015 (DODF nº 135, de 15/7/2015). Disponibilizado em http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/suplav/relatorio_gestao_sedf_2011_2014.pdf acesso em novembro de 2017.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro da; CRUZ, Shirleide Pereira. A residência pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. Momento - Diálogos em Educação, ABNT, v. 27, n. 2, p. 227-247, ago. 2018. ISSN 2316-3100. Disponível

em:<<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8062>>. Acesso em: 06 dez. 2019.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana. Práticas problematizadoras e de(s)coloniais na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid. 2016. 239 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

TEIXEIRA, Joyce Rodrigues Lage; DA SILVA, Victor Ramos. INGLÊS E A ESCOLA PÚBLICA: UM ESTUDO DO REAL. Revista Magistro, v. 1, n. 15, 2017.

TONIN, Josiane Prescendo. Ideias decoloniais sobre minha práxis: autoetnografia de uma professora de inglês. 2018. 144 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)—Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, p. 7-72, 2000.

APÊNDICE A
Tabelas de identificação – Participantes

| Tabela de identificação – Residentes | | | | | | |
|--------------------------------------|-------|------|----------------------------------|----------------------|-------------------------|--|
| Pseudônimo | Idade | Sexo | Tempo de dedicação universitária | Onde aprendeu inglês | Já atuou como professor | Pretende atuar como professor depois da RP |
| Beth | 21 | F | 3 anos e meio 7º semestre | Curso privado | Não | Sim |
| Beatriz | 22 | F | 4 anos 8º semestre | CIL | Não | Sim |
| Gregor | 21 | M | 4 anos 8º semestre | Sozinho | Sim | Sim |
| Marcos | 26 | M | 4 anos 8º semestre | CIL | Sim | Sim |
| Pedro | 22 | M | 4 anos e meio 9º semestre | CIL | Não | Sim |
| Rodrigo | 24 | M | 4 anos e meio 9º semestre | CIL | Sim | Sim |

| Tabela de identificação – Preceptoras | | | |
|---------------------------------------|-------|------|-------------------------------|
| Pseudônimo | Idade | Sexo | Quanto tempo trabalha na SEDF |
| Ana Paula | - | F | 5 anos |
| Rose | 41 | F | 20 anos |

| Tabela de identificação – Coordenadoras | | | | |
|---|-------|------|---|---|
| Pseudônimo | Idade | Sexo | Quanto tempo é professora universitária | Quais matérias ministra |
| Júlia | 64 | F | 20 anos | Metodologia Estágio Materiais Didáticos Ensino de LE |
| C | - | F | - | - |

| Tabela de identificação – Alunos | | | | |
|----------------------------------|-------|------|-------------|---------------------|
| Pseudônimo | Idade | Sexo | Ano | Faz curso de inglês |
| América | 15 | F | 1º ano - EM | CIL |
| Bela | 16 | F | 1º ano - EM | CIL |
| Belly | 16 | F | 1º ano - EM | CIL |
| Hugo | 15 | M | 1º ano - EM | CIL |
| Joana | 15 | F | 1º ano - EM | CIL |
| Kally | 18 | F | 1º ano - EM | Não |
| Lysanthus | 16 | F | 1º ano - EM | CIL |
| Mello | 16 | F | 1º ano - EM | Curso Privado |
| Sofia | 16 | F | 1º ano - EM | Não |

APÊNDICE B

Questionário para entrevistas

1. Você acredita que a RP contribui para a formação do professor?
2. Você acha que contribuiu para a sua? De que forma? Por quê? Poderia me dar um exemplo?
3. Fale sobre seus sentimentos em relação à RP. Como foi no início e como é ao final?
4. Você recomendaria a RP para um colega seu de curso? Por quê?
5. Qual sua concepção de ensino de inglês na escola pública?
6. A RP influenciou sua forma de ver o inglês na escola pública? De que forma?
7. Como foi sua relação com a professora preceptora na escola?
8. Você diria que a RP te marcou de alguma forma? De que maneira? Poderia relatar um episódio marcante?
9. Você acredita que a RP promove mudanças para os professores? De que forma? Que mudanças você poderia relatar sobre sua própria formação e prática pedagógica?
10. Você escolheria novamente a RP se pudesse voltar ao passado? Você acolheria residentes em suas turmas novamente?
11. Você faria algo de maneira diferente na RP se pudesse voltar no tempo? O quê?
12. Você pretende atuar como professor de inglês depois de formado? Por quê?
13. Você aceitaria assumir como professor titular a turma na qual você fez a RP? Por quê?

APÊNDICE C**Questionário para entrevista dos alunos da escola**

1. O que é inglês para você? É importante? Por quê?
2. O que você acha da maneira como se ensina inglês na escola?
3. Como você se sente em relação à disciplina de inglês?
4. Como você acha que inglês na escola deveria ser?
5. Você vê relação entre suas aulas de inglês e a relevância da língua inglesa no mundo? De que maneira?
6. Você tem recebido estagiários e residentes em sua sala de inglês? Como tem sido? Como foram as aulas?
7. Você acha que a escola deveria sempre receber residentes? Por quê?
8. O que você viu de diferença nas suas salas e para sua escola a partir da chegada dos residentes? Alguma diferença?
9. O que você deixaria de mensagem para os residentes que estavam em sua escola para se formarem professores?
10. Você acha sua escola preparada para o ensino de inglês? De que maneira? O que poderia deixá-la equipada?

APÊNDICE D**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa como parte de meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na Universidade de Brasília (UnB), sob a orientação da professora Mariana Mastrella-de-Andrade, com o tema “A construção da identidade de professores(as) de inglês na Residência Pedagógica”, que será desenvolvido com alunos residentes, professores preceptores, docente orientador e coordenador institucional. Nessa pesquisa, o trabalho será feito por meio de:

- Entrevista semiestruturada, gravada por meio de áudio.

Em vista disso, gostaria de solicitar a sua participação na coleta de dados, os quais serão utilizados na elaboração da dissertação e em eventuais artigos e apresentações. A sua participação é de natureza voluntária, podendo, a qualquer momento, ser retirada sem nenhum tipo de perda ou prejuízo. Sob nenhuma forma serão divulgados os seus dados pessoais ou revelada a sua identidade quando da divulgação da pesquisa. Por essa razão, para participação, você pode escolher um pseudônimo (nome fictício). Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Caso haja qualquer dúvida a respeito do projeto, você poderá entrar em contato comigo pelo telefone (61) 9.8474-1098 ou pelo e-mail: mateusmcs104@gmail.com. Desde já, agradeço pela colaboração para a realização desse trabalho.

Brasília, _____ de _____ de 2019.

Mateus Costa Silva – CPF: 050.1531.411.30

Nome: _____

CPF: _____

Nome fictício pelo qual desejo ser identificado: _____

Eu concordo e autorizo minha participação na pesquisa citada acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido/a.

Assinatura do participante

APENDICE E**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
MENORES DE IDADE**

Caro Responsável/Representante Legal:

Gostaria de obter o seu consentimento para o menor _____ participar como voluntário de uma pesquisa como parte de meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na Universidade de Brasília (UnB), sob a orientação da professora Mariana Mastrella-de-Andrade, com o tema “A construção da identidade de professores(as) de Inglês na Residência Pedagógica”. Por meio desse programa, os alunos do Centro de Ensino Médio Paulo Freire tiveram a oportunidade de vivenciar aulas de Inglês ministradas pelos alunos residentes oriundos da Universidade de Brasília.

Em vista disso, a participação do seu filho(a) na coleta de dados será de grande proveito, uma vez que as informações serão utilizadas na elaboração da dissertação e em eventuais artigos e apresentações. A participação dele(a) é de natureza voluntária, podendo, a qualquer momento, ser retirada sem nenhum tipo de perda ou prejuízo. Sob nenhuma forma serão divulgados os seus dados pessoais ou revelada a sua identidade quando da divulgação da pesquisa. Por essa razão, para participação, seu filho(a) poderá escolher um pseudônimo (nome fictício). Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Caso haja qualquer dúvida a respeito do projeto, você poderá entrar em contato comigo pelo telefone (61) 9.8474-1098 ou pelo e-mail: mateusmcs104@gmail.com. Desde já, agradeço pela colaboração para a realização desse trabalho.

Eu, _____ (nome do responsável ou representante legal), portador do RG nº: _____, confirmo que Mateus Costa Silva explicou-me os objetivos desta pesquisa, bem como a forma de participação. As alternativas para participação do menor _____ (nome do participante da pesquisa menor de idade) também foram discutidas.

Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto, eu concordo em dar meu consentimento para o menor participar como voluntário desta pesquisa.

(Assinatura responsável ou representante legal)

Brasília, _____ de _____ de 2019.

Mateus Costa Silva – CPF: 050.1531.411.30

Nome fictício pelo qual desejo ser identificado: _____