

Os conflitos vivenciados no contexto do Programa de Residência Pedagógica/Letras-Português: as revelações de residentes sobre as primeiras experiências docentes

The conflicts experienced in the context of the Pedagogical Residency Program/Portuguese: residents' revelations about their initial teaching experiences

 Tatiana Fernandes Sant'ana

 Thierry Mahon

 Emanoella Barros Casulo

Resumo: Programas voltados à formação inicial de professores, como o Programa de Residência Pedagógica (PRP), surgem para fortalecer a atuação dos futuros docentes (Brasil, 2002). Neste cenário, o presente artigo pretende analisar os conflitos vivenciados por dois residentes, ao refletirem, em um relato de experiência, sobre suas primeiras experiências, atuando em uma turma de educação básica. Especificamente, pretende-se: investigar os conflitos estabelecidos entre o eu (residentes) com o outro (alunos e professoras) e com o objeto (ensino de língua portuguesa e tempo reduzido das aulas); e avaliar os aspectos da sobrevivência e da descoberta (Huberman, 1995), que

Tatiana Fernandes Sant'ana. Profa. Dra. em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: tatianasanta@servidor.uepb.edu.br.

Thierry Mahon Gomes. Graduando em Letras-Português pela Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: tierry.gomes@aluno.uepb.edu.br.

Emanoella Barros Casulo. Graduanda em Letras-Português pela Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: emanoella.ferreira@aluno.uepb.edu.br.

envolvem o início de carreira, no PRP/Letras-Português. O suporte teórico para essa discussão, de natureza qualitativo-interpretativa (André, 2013), foi amparado: na Linguística Aplicada (LA) (Moita Lopes, 2009); nos anos iniciais na docência (Huberman, 1995); e nos conflitos que envolvem o trabalho (Clot, 1999; 2010; Cristóvão; Fogaça, 2008). A análise revelou que: nos conflitos com o outro, os residentes sobreviveram à pouca interação dos alunos da turma, porém descobriram, pelos os *feedbacks* das professoras, que ser professor vai além de dar aulas; e, nos conflitos com o objeto, perceberam que precisavam aprofundar os conhecimentos gramaticais e adaptar os planejamentos ao tempo reduzida das aulas, na escola.

Palavras-chave: Conflitos. Programa de Residência Pedagógica. Formação Inicial. Linguística Aplicada.

Abstract: Programs aimed at initial teachers training such as the Pedagogical Residency Program (PRP), emerge to strengthen future teachers' performance (Brasil, 2002). In this scenario, the present paper intends to analyze conflicts experienced by two residents when reflecting, in an experience report, about their first experiences working in a basic education group. Specifically, it is intended: to investigate the conflicts established among "I" (residents) and the "other" (students and teachers) and with the object (Portuguese teaching and reduced class time); and to evaluate aspects of survival and discovery (Huberman, 1995), which involve career's beginning, in PRP/Portuguese. The theoretical support for this discussion, of qualitative-interpretative nature (André, 2013), was sheltered by Applied Linguistics (AL) (Moita Lopes, 2009), in the initial years of teaching (Huberman, 1995); and in the conflicts involving the work (Clot, 2010; Cristóvão; Fogaça, 2008). Analysis has revealed that in the conflicts with the "other", residents have survived to students' little interaction, however they have discovered, through teachers' feedback, that being a teacher goes beyond giving classes; and, in the conflicts with the object, they have perceived the need to deepen grammatical knowledge and adapting planning to classes' reduced time in the school.

Keywords: Conflicts. Pedagogical Residency Program. Initial Training. Applied Linguistics.

Introdução

A formação do professor de quaisquer licenciaturas é um desafio cada vez mais complexo, pois requer uma constante reflexão acerca das práticas pedagógicas a serem abordadas e uma escolha de estratégias que funcionem para o cumprimento da regência das aulas (Sant’ana, 2016). Assim, diante das demandas contemporâneas da educação, torna-se essencial a eficácia de programas de formação de professores, como o Programa da Residência Pedagógica (PRP), na construção de uma base sólida para futuros educadores.

Esse PRP, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tem como principal objetivo contribuir para o aperfeiçoamento da formação inicial de futuros professores, atuando na educação básica (Brasil, 2022). Para participar, o estudante (residente) deve ter concluído mais de 50% da carga horária regimental da graduação e estar regularmente matriculado e frequentando o curso de licenciatura na área do subprojeto em que se inscreve, dentre outros requisitos.

É nesse contexto do PRP que este artigo surge, com o propósito geral de analisar os conflitos (Clot, 1999) vivenciados por dois residentes, ao refletirem, em um relato de experiência (Signorini, 2006), sobre suas primeiras experiências, atuando em uma turma de educação básica, sob a supervisão de uma professora da academia (na função de coordenadora de área), e de outra, na escola (nomeada de preceptora).

Nos termos de Clot (1999), os conflitos são manifestados quando se percebe a (falta de) interação do sujeito com o outro e com o objeto, enfrentados em qualquer ambiente de trabalho. No caso deste estudo, revelam-se quando os residentes tiveram que entrecruzar, de maneira

aprofundada e crítica, a teoria da academia com a prática da regência das aulas, relatando suas impressões e seus desafios no contato inicial com a sala de aula. No curso de Letras-Português/UEPB-Campus I, esse hiato impactou diretamente quando ministraram aulas, por exemplo, tanto de conteúdos linguísticos, quanto das características da Redação do ENEM (que pouco ou quase nada são discutidas na graduação¹), gerando conflitos nesses professores em início de carreira.

Assim, esse artigo apresenta como objetivos específicos: investigar os conflitos estabelecidos entre o eu (residentes) e o outro (alunos e professoras) e entre o eu (residentes) e o objeto (ensino de língua portuguesa e tempo reduzido das aulas); e avaliar os aspectos da sobrevivência e da descoberta que envolvem o ser professor em início de carreira, no contexto de atuação no PRP.

Para atingir esses objetivos, propõe-se uma abordagem metodológica qualitativo-interpretativa (André, 2013), focada na análise documental e exploratória, de um relato de experiência, com ênfase na perspectiva da Linguística Aplicada (LA). Inicialmente, será discutida, teoricamente, a relevância dos estudos em LA para a formação do professor, a importância dos primeiros anos de experiência docente e a mitigação de conflitos na formação inicial. Posteriormente, serão apresentados os procedimentos metodológicos adotados, delineando o tipo, o contexto, o instrumento e os colaboradores de pesquisa. Por fim, será feita a análise dos dados, com foco nos conflitos revelados durante a aplicação de uma primeira sequência didática, em uma turma de Ensino Médio, por dois dos coautores desse estudo, no PRP, cota 2022-24.

1. Em nenhum componente do curso Letras-Português/UEPB/Campus I é voltado para o ensino da Redação do Enem ou se discute sobre. O que há é um Curso de Extensão em que os graduandos são voluntários para ministrar aulas para esse fim, mas também sem nenhuma formação prévia sobre o gênero e o trabalho é feito de maneira autônoma.

Os primeiros anos de atuação profissional e os conflitos no ambiente de trabalho: entrecruzando os estudos em Linguística Aplicada

Com o propósito de referenciar os objetivos deste estudo, faz-se salutar abordar a formação docente, ressaltando: as considerações em torno da LA; os primeiros anos de atuação profissional, especialmente, as fases de descoberta e de sobrevivência na carreira docente; e os conflitos que ocorrem no ambiente de trabalho docente, no caso desse estudo.

De início, pode-se dizer que a Linguística Aplicada volta-se aos diferentes usos da linguagem, em variados contextos sócio-históricos. Essa disciplina, linha de pesquisa ou área de atuação interdisciplinar, tanto em âmbito teórico quanto prático, é capaz de prover instrumentos valiosos para os profissionais da educação, imersos no processo de construção identitária (Moita Lopes, 2009).

Com isso, a LA abrange diversas áreas do conhecimento, estabelecendo conexões para compreender como práticas linguísticas dos sujeitos e sua expressão por meio da língua facilitam o processo de aprendizado, salienta Moita Lopes (2009). Logo, um dos aspectos que a LA se põe a estudar, como é o caso deste artigo, é a formação inicial do professor, cujo percurso do licenciando, em quaisquer cursos, compreende um extenso processo que abarca disciplinas teóricas e práticas. Não obstante, mesmo diante das atualizações curriculares implementadas pelas universidades, ao iniciar a prática docente a partir da metade dos cursos (Brasil, 2002), a experiência para a intervenção ainda é complexa para a maioria dos graduandos, podendo ser representada por dois aspectos, muito bem elucidados por Huberman (1995), a sobrevivência e a descoberta.

A sobrevivência caracteriza-se como o momento no qual o professor iniciante desmistifica a idealização da profissão, desvinculando-se da concepção de que tudo o que foi planejado será executado em sala de aula. Em contrapartida, a descoberta refere-se à etapa na qual o futuro docente efetivamente identifica-se com a profissão, compreendendo que o ser professor não se limita a apenas a função de ensinar, mas a várias particularidades da profissão, destaca o autor (1995).

No contexto de formação inicial, o PRP surge como um dos contatos complementares que o licenciando tem com a profissão, além dos estágios supervisionados, o que contribui significativamente para diagnosticar a sobrevivência e a descoberta do que venha a ser o ambiente de trabalho, proporcionando a orientação de sujeitos mais experientes no cotidiano da sala de aula. A participação inicial nesse tipo de programa, muitas vezes, antecede os estágios, daí revela-se crucial, uma vez que equívocos na execução na prática em sala de aula podem desestimular ou não o futuro profissional em seus anos iniciais de carreira.

Conforme assinalado por Pimenta e Lima (2009, p. 35), “o conceito de ‘bom professor’ é passível de interpretações diferentes e até mesmo divergentes”. Essa percepção evidencia a necessidade de os futuros docentes cultivarem uma visão crítica e reflexiva sobre a diversidade de abordagens existentes, reconhecendo que a eficácia do ensino não está atrelada a uma fórmula única, mas permeada pela flexibilidade, criatividade e capacidade de adaptação às variadas realidades educacionais.

Segundo Huberman (1995), muitos professores erroneamente acreditam que, após concluírem a graduação, não necessitam mais de avaliação contínua ou de perseverança no aprimoramento profissional. Essa concepção equivocada constitui uma das principais problemáticas enfrentadas pelos recém-formados em licenciatura, os quais negligenciam a necessidade constante da busca pelo aprimoramento,

considerando as metodologias ativas em sala de aula, para conseguir encontrar-se como professor.

Para Machado (2007), a atuação docente transcende os limites da sala de aula, exige um planejamento prévio, uma organização sistemática e uma integração eficiente entre conteúdos. Logo, esse trabalho, frequentemente subestimado pelos que já atuam em mais anos na profissão, requer do professor não apenas o domínio de sua área de conhecimento, mas também uma compreensão abrangente de outros domínios sociais, a exemplo da implementação do Novo Ensino Médio, no qual o ensino deve ser estruturado não por disciplinas, mas por campos de estudos convergentes, como linguagens e suas tecnologias (Costa e Silva, 2019). E para os professores de língua portuguesa, isso é um desafio constante, demandando uma abordagem holística que transcenda não apenas as competências linguísticas adquiridas durante a graduação, mas também as dimensões sociais e culturais que ficam inerentes ao ensino da língua, salientam as autoras (2019).

E outro grande desafio vivenciado pelo profissional, no início de carreira, são os conflitos vivenciados no ambiente de trabalho, no que diz respeito, por exemplo, à associação das teorias com as práticas pedagógicas. Tais práticas, quando analisadas de maneira individual, podem demandar mais tempo para serem diagnosticadas e solucionadas, visto que a autorreflexão, no início da carreira, não tem a mesma celeridade que o olhar do outro exerce no agir docente (Tardif, 2014). Embora a presença de outros pares mais especializados seja bastante significativa na formação do professor, durante esse processo, é importante evitar hierarquias de intelecto, isto é, os membros não devem adotar a concepção de que um tenha mais conhecimento do que os demais.

No que tange às divergências entre os membros do trabalho colaborativo, os pesquisadores Cristóvão e Fogaça (2008, p. 93) destacam o surgimento do conflito, visto como:

toda e qualquer discordância entre pessoas em um processo de interação social: discordâncias sobre um mesmo tema; pontos de vistas diferentes em uma determinada situação; [...] confrontos originados pela interlocução entre teoria e prática, entre outros.

Sendo assim, em práticas em que congregam várias pessoas envolvidas no mesmo ambiente de trabalho, os conflitos surgem naturalmente, o que não é necessariamente algo ruim. No caso da formação do professor, por não ser universal, a forma com que os colaboradores decidem tratar os conflitos dita se as consequências serão positivas e/ou negativas, e, uma vez comparada às diversas práticas de maneira reflexiva e cautelosa, os resultados tornam-se mais amplos e sólidos, salientam os autores (2008).

Logo, diante dessa perspectiva, é possível inferir que os conflitos são intrínsecos às tarefas em equipe, mas essas divergências não devem ser enxergadas sob um viés negativista, pelo contrário, tais reflexões fazem parte da desenvoltura do processo de ensino/aprendizagem. Portanto, ao falar do ambiente escolar, sendo este formado por diferentes professores inseridos na mesma realidade de trabalho, ouvir e refletir acerca dos *feedbacks* recebidos pelos colegas pode propiciar o crescimento profissional do docente.

Assim, o desenvolvimento das práticas de ensino, com a participação efetiva do olhar externo, permite que o profissional em formação reorganize suas ações, considerando as contribuições que são feitas pelos colegas de trabalho. Acerca dessa prática metodológica, o psicólogo Clot (2010) disserta que a criação de grupos operários homogê-

neos, que colocam o trabalhador como responsável por avaliar os riscos e as soluções propostas, como um mero diagnóstico, é visto como ultrapassado, visto que é fundamental pensar no trabalhador como construído coletivamente.

Nessa concepção, ainda que essa teoria tenha sido utilizada como base para uma abordagem realizada no campo da Clínica da Atividade, em empresas, sua aplicabilidade também se efetiva no âmbito educacional. Isto é, os professores, a partir de suas formações plurais, assumem a responsabilidade de protagonistas da sala de aula, todavia, o diagnóstico, a avaliação e as soluções serão elaboradas coletivamente, incluindo outros professores e gestores escolares são melhor diagnosticadas.

Nota-se que, ao assumir a responsabilidade de uma sala de aula, o docente depara-se com todas as obrigações inerentes à profissão, mantendo consigo uma insegurança para desempenhar tal função. Segundo Sant'ana (2016), o professor iniciante, diante dessa dificuldade, tende a interpretar o insucesso escolar como uma responsabilidade exclusiva sua, negligenciando outros fatores, tais como as condições propícias para a condução eficaz de uma aula.

Dentro dessa perspectiva, o trabalho é entendido como uma atividade que será sempre guiada por instrumentos e dirigida a três focos, o próprio autor, o objeto e o outro (Clot, 1999). O sujeito estará em conflito: consigo mesmo, entre o que ele fez e/ou gostaria de ter feito; com o objeto, a atividade que lhe foi designado a desenvolver e que nem sempre saiu como o planejado; e, com o outro, entendendo esse outro como qualquer indivíduo que possa fazer interferências positivas ou negativas em sua atividade.

Esse autor (1999) ressalta que é através do remanejamento das práticas, que o profissional desenvolve “uma responsabilidade renovada quanto ao ‘objeto’ e, por isso, a definição das tarefas é influenciada, mais

do que em outras circunstâncias, por avaliações conflitantes” (p. 282). Logo, no caso do professor, ele adota uma postura de maior responsabilidade quanto aos instrumentos utilizados, no intuito de rever suas descobertas, solucionar os conflitos e se desenvolver profissionalmente.

Nos dados desse estudo, os sujeitos/residentes priorizaram uma reflexão mais fortemente ativa em torno do outro, os alunos e as professoras mais experientes, e do objeto, o ensino de Língua Portuguesa e o tempo reduzido das aulas. Pensando nisso, a seguir, será abordado o percurso em que esses dados a serem analisados foram organizados.

Passo a passo dos procedimentos metodológicos da pesquisa: um percurso necessário em Linguística Aplicada

Um aspecto relevante em trabalhos que envolvem a área da Linguística Aplicada é o detalhamento metodológico sobre como se constituiu o corpus da pesquisa. Para isso, faz-se mister descrever o tipo de pesquisa, o contexto em que os dados foram gerados, o instrumento de coleta de dados e os colaboradores envolvidos.

Visando à análise dos dados, proposta no próximo tópico, o tipo de pesquisa que se enquadra este estudo é a do tipo qualitativo-interpretativa, que, segundo André (2013, p. 96), o caso qualitativo explicita os passos seguidos na realização da pesquisa, através de descrições claras e pormenorizadas, a fim de justificar os objetivos pretendidos. Peres e Santos (2005) comentam que o pesquisador não deve deter apenas a um referencial teórico, mas desenvolver um olhar amplo para as mais variadas realidades presentes no contexto de análise.

E, no caso da interpretação, o pesquisador tentará compreender o objeto a ser analisado, na procura de regularidades (padrão) para que isso possa ser reinterpretado e surjam novas investigações (Moita Lo-

pes, 1994). Nesse caso, o estudo que por ora está sendo apresentado, justifica-se por ser qualitativo-interpretativista, uma vez que não se interessa por dados quantitativos, mas pelo detalhamento dos registros, explorando partes dos trechos constituídos como corpus.

Assim, o contexto que envolve essa pesquisa, como já mencionado anteriormente, foi desenvolvido a partir do Programa Residência Pedagógica, cota 2022-2024, vinculado à Universidade Estadual da Paraíba (UEPB/Campus I/Letras-Português. Essa cota teve início em outubro de 2022, com discussões teóricas e elaboração de sequências didáticas (Costa-Hübes e Simioni, 2014), visando à regência das aulas em uma escola campo, que só teve início no ano seguinte.

A escola em que os residentes, coautores desse artigo, estavam vinculados é de zona rural, com turmas de ensino fundamental II e Médio. No turno vespertino, tinha um número reduzido de alunos e na turma de 30. ano, em que ocorreu a regência, tinha um conteúdo específico a ser ministrado, voltado ao ENEM. O planejamento das aulas a ser realizado nessa turma, foco das discussões a seguir, foi organizado em oito (08) encontros, de duas (02) horas/aula semanais cada um, o que contemplou o primeiro bimestre letivo de 2023. Os dados que seguem referem-se ao cronograma desse bimestre, conforme descrito a seguir:

Quadro 01: Cronograma das atividades do 1º bimestre ministrado pelos residentes em uma turma de 30. ano de Ensino Médio

ENCONTROS: DIAS	PLANEJAMENTO DAS AULAS
10.: 27/02	Apresentação e contextualização da temática, “Impacto da maternidade na vida das mulheres no mercado de trabalho”, que será posteriormente abordada na versão inicial da produção da redação
20.: 06/03	Discussão/Revisão acerca das partes que compõem a estrutura da redação do ENEM
30.: 13/03	Retomada da estrutura da redação do ENEM; Início da produção da primeira versão da redação
40.: 20/03	Apresentação do assunto de período composto por coordenação, junto ao ensino das regras de pontuação; Entrega de atividade para ser feita em casa
50.: 27/03	Discussão do uso dos operadores argumentativos, através das primeiras produções da Redação do ENEM
60.: 10/04	Leitura de uma redação nota mil, com foco nos operadores argumentativos, incluindo os conectivos; Discussão sobre as dificuldades reveladas na primeira produção, quanto aos elementos coesivos
70.: 17/04	Correção da atividade de fixação sobre período composto e pontuação; Revisão coletiva de trechos da primeira produção, com foco nos desvios de norma culta
80.: 24/04	Devolução das primeiras redações corrigidas; Reescrita da primeira versão com base nos apontamentos feitos; Recolhimento para posterior correção e atribuição de nota da segunda versão da produção.

Fonte: elaboração própria dos autores da pesquisa

A partir da leitura do quadro acima, ressalta-se que, do ponto de vista do conteúdo, o foco das aulas, predominantemente, foi a Reda-

ção do Enem, inicialmente, com a discussão da temática, seguida da socialização do gênero. Do terceiro encontro em diante, as produções escritas começaram a ser realizadas e, concomitante a elas, houve um trabalho com as dificuldades reveladas, tanto em relação aos aspectos macro, quanto aos microtextuais, visando a uma melhoria na versão final da redação. Em linhas gerais, o diferencial nessa sequência foi a contextualização das aulas, partindo de textos e das reais dificuldades que os alunos revelavam, inclusive, nas aulas de análise linguística, como descrito.

Nesse ensejo, centrados em relatar essa primeira sequência de aulas ministradas, é importante descrever um pouco os dois colaboradores desse estudo, lembrando que, assim como ocorre nos estágios supervisionados, na maioria das universidades públicas do país, os residentes (graduandos bolsistas do PRP) ministravam aulas em duplas.

Ao ingressarem no programa, esses dois colaboradores estavam no quinto período do curso Letras-Português/UEPB/Campus I e não haviam matriculado-se em nenhum estágio supervisionado. A diferença entre eles é que um até então não possuía nenhuma experiência de regência em sala de aula, enquanto o outro, já havia sido monitor em um Curso de Extensão para o Enem, ministrando aulas de redação. Ao produzirem o relato de experiência, centraram-se na observação dos caminhos percorridos e na reflexão das suas escolhas feitas nessa primeira experiência docente.

Acerca do relato de experiência, pode-se destacar que se trata de documento inédito, até então não publicado, caracterizado como fonte primária, por proporcionar informações inovadoras sobre eventos ocorridos em sala de aula. Conforme destacado por Signorini (2006), é um gênero textual que relata a experiência do professor de maneira narrativa, que proporciona ao professor a oportunidade de refletir

sobre sua postura em sala de aula, reconsiderando novas alternativas moldadas, não apenas de acordo com as dificuldades dos alunos, mas também naquelas enfrentadas pelo próprio autor, promovendo assim uma autorreflexão de sua prática.

Essa autora (2006) reforça também que o relato não segue uma estrutura predefinida. Por se tratar de um gênero narrativo de reflexão profissional, o autor irá determinar o enfoque, podendo esse estar mais voltado para atividades desenvolvidas, ações planejadas previamente que não puderam ser executadas por alguma razão, ou ao planejamento que foi efetivamente implementado em sala de aula. Assim, o relato desempenha funções essenciais, tais como dar voz ao professor e estimular a reflexão sobre suas teorias e práticas em sala de aula, visando sempre a construção de uma identidade docente.

Mediante tais contextualizações, passa-se a observar o quão revelador pode ser esse gênero, pois permite não só analisar os conflitos vivenciados por residentes, como avaliar os aspectos da sobrevivência e da descoberta que envolvem o ser professor no contexto da atuação no PRP. Nessas reflexões, os futuros docentes puderam articular os conhecimentos adquiridos na universidade, buscando sempre implementar práticas de ensino facilitadoras, como apresentado a seguir.

Os conflitos revelados no ambiente de trabalho: sobrevivência e/ou, descoberta nas primeiras experiências docentes?

Objetivando a análise acerca dos conflitos enfrentados na atuação em sala aula, no início da intervenção no contexto do PRP, foram selecionados alguns fragmentos que revelam as reflexões, construídas a partir da vivência inicial dos dois residentes, integrados em uma escola rural, em turma de 30 ano.

Em linhas gerais, os fragmentos foram organizados em duas categorias: uma, os conflitos entre o eu (residentes) e o outro (professoras da escola e da academia); e, duas, os conflitos entre o eu (residentes) e o objeto (ensino de língua portuguesa e tempo reduzido das aulas). Cada uma delas será analisada separadamente, sempre enfatizando os aspectos da sobrevivência e da descoberta.

a) Conflito eu x outro

Algo que foi muito revelador nos registros do relato de experiência em análise foi a relação conflituosa dos dois residentes com os alunos e com as professoras que acompanhavam o processo de intervenção. Assim, o fragmento 1 abaixo explora o choque de realidade que os colaboradores sentiram ao perceber que dar aulas vai além de estimular a participação dos alunos nas discussões:

Fragmento 1
A primeira aula nos causou um grande impacto , pois percebemos as estratégias de dinâmica que a sala de aula exige do professor, tais como saber remediar situações em que se espera a interação dos alunos, mas sente-se a timidez ou desinteresse para responder os questionamentos feitos.

Com a leitura do fragmento 1, percebe-se que, já na primeira aula, das oito ministradas, os residentes tiveram um “grande impacto” entre o que foi planejado para o encontro e o que de fato concretizou-se. Eles reconheceram que era preciso “saber remediar situações em que se espera a interação dos alunos nas aulas” e não a “timidez” e/ou “desinteresse”, como realmente aconteceu. Após essa primeira regência, os colaboradores constataram que o contexto de sala aula exige estraté-

gias metodológicas que ultrapassam o domínio de conteúdo e que não são previamente elaboradas, na sequência didática.

Conforme elucidada Pimenta e Lima (2009), é importante que os docentes iniciantes adotem uma postura crítica e reflexiva no que diz respeito à diversidade de abordagens existentes, reconhecendo que a eficácia do ensino não está atrelada a uma fórmula única, mas permeada pela flexibilidade e capacidade de adaptação às variadas realidades educacionais.

Parece que esse encontro inicial de regência revelou na dupla o primeiro conflito, o medo ou a decepção dos alunos por não terem demonstrado interesse em participar das aulas. A impressão que se tem é que o par ainda não sabe como sobreviver no novo cenário de atuação em que estavam inseridos, pois, apesar de terem preparado uma aula sobre discussão de temática, houve um silenciamento nas discussões, por parte da turma, gerando um conflito entre o eu-residentes e o outro-alunos.

Pelo recorte presente no fragmento, não há ao certo como afirmar se isso ocorreu em face dos textos selecionados para a discussão da temática não terem sido motivadores para os alunos, ou se esse silenciamento é fruto da prática comumente adotada pela professora da turma, nas aulas. Apesar disso, por serem inexperientes, é comum os professores iniciantes na profissão trazerem para si a culpa do fracasso escolar, o que se aproxima muito da fase da descoberta, pois ser professor não se restringe a dar aulas, mas a desenvolver outras habilidades, como a motivacional.

A seguir, o fragmento 2 vai abordar uma reflexão sobre o conflito, entre os residentes e as professoras que os acompanhavam no PRP, voltada à importância da supervisão:

Fragmento 2

A experiência do PRP mostrou-se **bastante enriquecedora no que diz respeito aos *feedbacks* recebidos pelos professores envolvidos no projeto**, contribuindo para nossa formação enquanto professores de Português. **Através dos comentários feitos, começamos a nos policiar em diversos aspectos**, tais como: a forma de direcionar a palavra ao aluno, o estabelecimento de um limite entre os momentos de explicação de conteúdo e conversas paralelas em sala de aula, o desenvolvimento de alternativas, caso o planejamento da aula fuja do esperado, **entre outros pontos relevantes que não nos é ensinado no âmbito da academia e só aprendemos na prática docente.**

Observa-se, com o fragmento 2, a percepção positiva e significativa notificada pelos residentes quanto ao acompanhamento das professoras da academia e da escola, no processo de intervenção. Para isso, os residentes ressaltam que os “*feedbacks* recebidos” do par mais experiente, as docentes vinculadas à área de Língua Portuguesa, no PRP, “foi enriquecedor” para a construção do ‘ser professor’, o que reforça a proposta de aperfeiçoamento de ensino do programa (Brasil, 2002).

As observações feitas pelo outro desvelam a necessidade de se fazer uma autorreflexão sobre as aulas realizadas, as conversas paralelas e sobre o conteúdo ministrado. Nota-se, a partir dos comentários, tais como “Através dos comentários feitos, começamos a nos policiar em diversos aspectos”, que os residentes refletiram e conseqüentemente repensaram suas metodologias para adequar-se mais à realidade proposta, revendo, inclusive, as posições hierárquicas adotadas em sala de aula.

Tais registros evidenciam a sobrevivência e a descoberta na carreira docente: por um lado, desmistificam a profissão; por outro, reconhecem que alguns desafios não lhes foram ensinados no âmbito acadêmico, mas que a partir dessas primeiras experiências, descobrem que impor um limite nas “conversas paralelas” e tentar seguir com o planejamento da aula contribuem para o aperfeiçoamento do ensino.

Percebe-se nesse instante a solução de um conflito apontado pela dupla de professores iniciantes, a carência de abordar nas instituições de ensino superior alguns conteúdos que não “nos é ensinado [...] e só aprendemos na prática docente”. Esse conflito foi essencial para a formação do par, pois resultou em um desenvolvimento de alternativas diante de imprevistos na sala de aula, fundamental para a sobrevivência no início da profissão.

Com esses dois fragmentos, registram-se dois conflitos bem evidentes: um negativo, em relação à pouca participação dos alunos nas aulas, que não aparenta ter sido solucionado, apenas, diagnosticado; e, outro positivo, em que a análise das professoras sobre a regência dos residentes aulas foi fundamental, não só por despertar a necessidade da reflexão após a aula ministrada, como também por reconhecer que estavam em papel hierarquicamente superior em relação aos alunos, o que lhes permitia, ao menos, impor disciplinas nas aulas. A seguir, serão observados os conflitos dos residentes com os objetos.

b) Conflito eu x objeto

Outros dois aspectos centrais no relato nortearam as discussões em torno dos conflitos só que agora com foco no objeto: um, quanto à dificuldade em ministrar aulas de Língua Portuguesa, em especial, de Análise Linguística; outro, quanto à redução do tempo da última aula, na escola², o que prejudicou a finalização dos conteúdos propostos. Observa-se a seguir, o fragmento referente à primeira situação:

2. O tempo decorrido da última aula, na escola, no turno vespertino, era de apenas 30 minutos, tendo em vista que os ônibus passavam mais cedo para levar os estudantes da educação básica para os logradouros circunvizinhos. Isso causou certo estranhamento nos residentes, porque boa parte do planejamento das aulas, nessa primeira sequência didática, ficou prejudicada, mesmo que a professora da escola tenha alertado quanto a essa particularidade na escola.

Fragmento 3

Quanto a nossa **aplicação da gramática normativa, notamos que deveríamos ter tido uma preparação mais aprofundada**, algo para ser colocado em prática **na elaboração da próxima SD**, pois como futuros professores de português **devemos sempre aperfeiçoar o estudo**, a fim de que às eventuais dúvidas dos alunos possam ser sanadas, além de **expandir a carga de informações e formas de reproduzir o conteúdo**.

Esse fragmento 3 reflete a autopercepção dos futuros professores de português em relação à dificuldade em ministrar conteúdos da gramática normativa, na educação básica. Por isso, nota-se uma postura crítica sobre a necessidade de aprofundar o estudo na preparação das aulas, para ter mais domínio do assunto, de estar aptos a responder “às eventuais dúvidas dos alunos” e de buscar outras maneiras de didatizar os conteúdos.

O que os residentes destacam como “uma preparação aprofundada” revela uma preocupação de extrema importância para os docentes iniciantes. Nesse momento, eles conseguiram visualizar a diferença entre o saber para si e o saber para os outros, ressaltando que deveriam “aperfeiçoar o estudo” para minimizar “as eventuais dúvidas” que poderiam surgir na condução de uma aula sobre gramática normativa. Nota-se, nesse conflito estabelecido entre os residentes e o objeto de ensino, que o planejamento das aulas que foi falho, trazendo para si a angústia quanto ao fracasso escolar dos discentes.

Outra reflexão possível de ser feita nesse fragmento é em relação à descoberta de “algo para ser colocado em prática na elaboração da próxima SD”. A necessidade de reconstrução ou de reelaboração da próxima experiência, assevera a importância da abordagem colaborativa, na reorganização das práticas profissionais, como já atestou Clot (2010). A menção pela busca de “sempre aperfeiçoar” e de resolver

“dúvidas dos alunos” indica que houve uma compreensão em torno do ampliar o conhecimento e do ser capaz de atender às necessidades específicas dos estudantes.

Isso permite reconhecer que o profissional, estando em formação inicial ou continuada, descobre uma nova responsabilidade com o objeto, exigindo outros domínios sociais, como discutido por Moita Lopes (2009). Nesse ponto, nota-se a sintonia entre a necessidade de refletir sobre os problemas do uso da linguagem com os diferentes contextos, avaliando os riscos e as soluções possíveis.

O último fragmento que segue se reporta aos conflitos entre os residentes e a prescrição da escola quanto ao horário reduzido da última aula, sendo essa uma característica peculiar na realidade do contexto educacional em que os docentes em formação inicial do PPR estavam inseridos:

Fragmento 4

A partir do quarto encontro, **começaram a surgir as primeiras dificuldades que não estávamos esperando**. Um dos problemas foi que a nossa SD foi idealizada para ser aplicada em aulas de quarenta e cinco minutos, no entanto, pelo fato da escola estar localizada na zona rural, em que o município disponibiliza uma linha de ônibus que levam e trazem os alunos, os estudantes ficam a mercê dos horários do transporte, por essa razão, **as aulas são encurtadas para apenas trinta minutos**. Logo, **a aula que deveríamos explicar os assuntos de orações coordenadas e pontuação**, dois assuntos bastante extensos, **tornou-se curta para a quantidade de conteúdos a serem ‘cumpridos pela tabela’ planejada**.

Nesse fragmento acima, devido ao encurtamento das últimas aulas, os colaboradores relatam como sobreviveram às dificuldades em relação à explicação de dois conteúdos de análise linguística que eram muito extensos, “orações coordenadas e pontuação”. Após a realização

do encontro, eles atestam que a aula “tornou-se curta para a quantidade de conteúdos” e, por isso, apenas foram “cumpridos pela tabela”, ou seja, ministrados apenas para constar no registro do diário.

A angústia, nesse recorte, surge em razão de não terem tido tempo suficiente para discutir sobre os conteúdos propostos. É preciso lembrar que essa redução de hora/aula não era nova para os residentes, já que estavam ministrando o quarto encontro da sequência (como descrito no quadro 01, exposto na metodologia), ou seja, já estavam em sala de aula há quase um mês, mas talvez a inexperiência e a falta de prática na escola regular tenham feito com que eles não atentassem para isso, no planejamento.

Isto posto, observa-se que os professores do PRP possuem um compromisso ainda mais complexo para com o trabalho de lecionar. Para eles, o ensino transcende as competências linguísticas e exige conhecimento de dimensões sociais e culturais (Costa e Silva, 2019) para que o maior número de realidades sejam contempladas em sala de aula. Além disso, o professor (na condição de residente, neste estudo; de estagiário, em outro momento do curso; ou mesmo de graduado, nos primeiros de profissão), percebe na fase de descoberta que a eficácia do ensino é permeada de instabilidades e não está atrelada a uma fórmula mágica, já que o insucesso de seu trabalho nem sempre depende de suas ações, como as relatadas nesse fragmento.

Nesses registros dos conflitos entre o eu e o objeto, de uma maneira geral, reconhece-se que o professor em formação inicial precisa adotar a flexibilidade no planejamento das aulas, pois nem sempre estudar para ministrar aulas incide em uma prática pedagógica eficaz no contexto de ensino.

Considerações finais

Diante do exposto, constata-se que os conflitos vivenciados pelos residentes do PRP, colaboradores desse estudo, revelaram que a realidade da prática docente em turmas de educação básica não é a idealizada quando estão na graduação, pois diversos conflitos surgem no dia a dia da carreira profissional, mas, contrariamente ao que é pensado, esses podem auxiliar no crescimento do ser professor.

O percurso inicial relatado revelou, no conflito eu e outro, alguns sentimentos, como insegurança, quanto a não participação dos alunos nas aulas. Na fase da descoberta, os residentes, devido à falta de experiência, assumiram a culpa do fracasso escolar e reconheceram que dar aulas é mais do que ensinar conteúdos. Porém, um diferencial nessa atuação foi a presença do olhar externo do outro, os professores mais experientes, que acompanharam a ministração das aulas e sugeriram várias reflexões em torno do agir docente do par menos experiente.

Já no conflito eu e objeto, a preocupação dos dois residentes esteve voltada ao conteúdo de Língua Portuguesa, em especial, o trabalho com a análise linguística. Para o par, melhorar a autoridade em sala e saber bem o conteúdo era fundamental e o fragmento analisado permitiu perceber que o desejo dos novatos na profissão era estudar bastante para suprir todas as dúvidas do alunado.

Outro ponto bastante desafiador foi o fato de terem sobrevivido à redução do tempo das aulas, reconhecendo que o que foi planejado não tinha como ser executado, sobretudo, com aulas que tinham um conteúdo mais extenso. Com isso, ao passarem pela fase da descoberta, sinalizaram que existiam várias possibilidades de ministrar um as-

sunto e que, nas próximas sequências didáticas, outros aspectos precisariam ser melhor enfatizados.

Em relação ao PRP, como um todo, é válido ressaltar sua importância, pois o trabalho coletivo, envolvendo residentes, sob a constante supervisão das professoras, permite que os docentes sem experiência sintam-se confiantes para atuar na educação básica, uma vez que os conflitos são comumente compartilhados, minimizando as angústias que o trabalho docente tende a exigir.

Para finalizar, é preciso ressaltar a importância da Linguística Aplicada em estudos como esse, que dá voz aos professores em formação, centrada não só nos conteúdos das disciplinas, mas na transdisciplinaridade que a função do professor alcança. Além disso, permite evidenciar a sobrevivência como um aspecto crucial para que a carreira docente seja encarada com uma abordagem mais realista, minimizando idealizações. Quando o professor consegue identificar-se plenamente com o papel de educador, compreendendo todos os elementos inerentes a essa profissão, ele atravessa o seu momento de descoberta, reconhecendo-se como um autêntico docente.

Referências

ANDRE, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. *Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade* [online], vol.22, n.40, p. 95-103, 2013.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Professor. Resolução CNE/CP 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31.

_____. *Edital de chamada pública para apresentação de projetos institucionais n. 024/2022*. [Programa de Residência Pedagógica. Coordenação

de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)]. Disponível em: chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29042022_Edital_1692979_Edital_24_2022.pdf. Acesso: 11/11/2023.

COSTA, M. de O.; SILVA, L. A. da. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, 2019. Disponível em: < <https://doi.org/10.590/S1413-24782019240047> >. Acesso em: 13 dez. 2023.

COSTA-HÜBES, T. C.; SIMIONI, C. A. Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. In: BARROS, E. L. D; RIOS-REGISTRO, E. S. (org.). *Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 15-39.

CLOT, Y. *Trabalho e poder de agir*. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

_____. *A função psicológica do trabalho*. Tradução de Aldair Sobral. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CRISTOVÃO, V. L. L.; FOGAÇA, F. C. Desenvolvimento: um conceito constitutivo do gênero profissional docente. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (org.) *Estudos da Linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo*. Londrina, PR: UEL, 2008, p. 13-33.

HUBERMAN, M. O ciclo da vida profissional dos professores. In.: NÓVOA, A. (org.) *Vida de professores*. 2ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995, p. 33-61.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 77-97.

MOITA LOPES, L. P. da. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (orgs.) *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 11-24.

_____. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. *Delta: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

PERES, R. S.; SANTOS, M. A. Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em Psicologia. *Interações*, v. X, n. 20, p. 109-126, jul./dez., 2005.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. L. *Estágio e Docência*. 4ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANT'ANA, T. F. *A (re) construção da identidade docente no percurso estagiária* - professora iniciante de Língua Portuguesa. Tese 304f. (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa, 2016. (inérita)

SIGNORINI, I. O gênero relato reflexivo produzido por professores da escola pública em formação continuada. In.: _____ (org.). *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 53-70.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Recebido em: 28/12/2023

Aprovado em: 25/03/2024

Licenciado por

