

# *Avaliação e autoavaliação como tecnologia formativa aplicada ao Programa Residência Pedagógica*

Acassia dos Anjos Santos **ROSA\***  
Gildete Cecília Neri Santos **TELES\*\***  
Juliana Pereira Souto **BARRETO\*\*\***

\*Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (2018). Professora na Universidade Federal de Sergipe - [acassiaanjos@academico.ufs.br](mailto:acassiaanjos@academico.ufs.br)

\*\*Doutora em Letras pela Universidade Federal de Sergipe (2023). Professora na SEDUC-SE - [gcecilianeri@hotmail.com](mailto:gcecilianeri@hotmail.com)

\*\*\*Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2016). Professora na Universidade Federal de Sergipe - [jpsbarreto@academico.ufs.br](mailto:jpsbarreto@academico.ufs.br)

## **Resumo:**

Esta pesquisa objetiva analisar os impactos e contribuições do Programa Residência Pedagógica – PRP na formação de futuros professores de línguas estrangeiras, em Sergipe, durante a Pandemia de Covid-19, a partir da autoavaliação dos discentes. Para isso, o estudo parte do olhar dos sujeitos envolvidos no programa, vinculados à Universidade Federal de Sergipe – UFS, entre 2020 e 2022. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, interpretativista, que, por meio da análise de questionários, buscou uma compreensão mais apurada dos significados construídos pelos licenciandos, vinculados aos núcleos de espanhol e inglês. Aqui, consideramos a autoavaliação e avaliação contínua como processos sistemáticos, críticos, reflexivos, permanentes, e, portanto, formativos, que possibilitam diagnósticos e monitoramentos com função de ressignificar objetivos iniciais. Busca-se, com isso, redefinir os sentidos da produção de conhecimentos, das ações preliminarmente propostas, atentando para as fragilidades e potencialidades do processo, e, assim, voltar o olhar para a redefinição de prioridades estabelecidas em primeiro plano. Os resultados evidenciam que o PRP oportunizou aos professores, em formação inicial, uma boa relação com os envolvidos no projeto, como também, a construção de um fazer pedagógico, autorreflexivo, reconhecendo pontos fortes e frágeis durante sua participação no programa, frente a diversidade de cenários causados pelo período pandêmico.

**Palavras-chave:** Programa Residência Pedagógica; formação inicial; autoavaliação e avaliação continuada.

**Abstract:**

This research aims to analyze the impacts and contributions of the Pedagogical Residency Program – PRP in the training of future foreign language teachers, in Sergipe, during the Covid-19 Pandemic, based on students' self-assessment. To this end, the study starts from the perspective of the ones involved in the program, linked to the Federal University of Sergipe – UFS, between 2020 and 2022. It is a qualitative, interpretive research, which, through the analysis of questionnaires, sought a more accurate understanding of the meaning built by the undergraduate students, linked to the Spanish and English cores. Here, we consider self-assessment and continuous assessment as systematic, critical, reflective, permanent, and, therefore, formative processes, which enable diagnoses and monitoring with the function of redefining initial goals. The aim is, therefore, to redefine meanings of knowledge production, of preliminary proposed actions, paying attention to the weaknesses and potentialities of the process, and, thus, turning our attention to the redefinition of priorities established in the foreground. The results show that the PRP provided teachers, in initial training, a good relationship with those involved in the project, as well as the construction of a self-reflective pedagogical approach, recognizing strengths and weaknesses during their participation in the program, given the diversity of scenarios caused by the pandemic period.

**Keywords:** Pedagogical Residency Program; initial training; self-assessment and ongoing assessment.

*Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, v.27, n.1, p.39-52, abril. 2024*

*Recebido em: 20/11/2023*

*Aceito em: 27/02/2024*

# Avaliação e autoavaliação como tecnologia formativa no PRP <sup>1</sup>

---

Acassia dos Anjos Santos Rosa  
Gildete Cecília Neri Santos Teles  
Juliana Pereira Souto Barreto

## INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil passou por diversas transformações ao longo dos anos. Segundo Gatti (2010), a criação das Escolas Normais, no final do século XIX, torna-se um marco para o preparo de docentes, uma vez que passam a atuar nas “primeiras letras”. No século XX, tal preparação passou a ser realizada por escolas de nível médio. É apenas com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 que a formação de professores passa a ser obrigatoriamente em nível superior.

Entre 2003 e 2012, a implementação do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI fomentou a expansão do Ensino Superior por todo Brasil, impactando diretamente na ampliação da formação de professores em nível superior. Entre as políticas adotadas pelo governo federal, destacamos o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, que oferece bolsas aos envolvidos no programa a fim de qualificar a formação de professores por todo o país, inserindo os licenciandos nas escolas antes dos estágios supervisionados obrigatórios dos cursos superiores em licenciatura.

Em 2018, o PIBID sofreu uma reestruturação, passando a coexistir com o Programa de Residência Pedagógica - PRP, sendo este último responsável pela formação dos licenciandos da segunda metade do curso, e o PIBID destinado aos graduandos matriculados na primeira metade de sua formação. A partir dessa nova reestruturação, os estudantes de licenciaturas passam a experimentar, por um período de até 18 meses em cada programa, vivências diferentes, de acordo com seus conhecimentos acadêmicos, o que lhes é proporcionado a liberdade de criar, executar e refletir sobre as aulas ministradas, buscando sempre o aprimoramento da prática docente.

No ano de 2020, a pandemia de Covid-19 provocou impactos que atingem a educação mundial em todos os níveis. As aulas presenciais foram suspensas por medida de proteção sanitária. E, assim, nesse cenário, os programas de formação de professores precisaram ser reformulados, posto que as escolas e suas aulas também estavam sendo repensadas. De acordo com produções anteriores relacionadas a este período para a educação (Teles *et al.*, 2022a, 2022b), as salas de aula deram lugar a salas virtuais do *Google Meet*, as atividades impressas foram substituídas por arquivos virtuais organizados no *Google Classroom*, interações e mensagens diárias foram realizadas por meio de grupos de *Whatsapp*. Tais substituições fazem parte do que chamamos de ensino remoto emergencial (Hodges *et al.*, 2020), visto que foram medidas tomadas em um período especial e temporário, não sendo planejadas e testadas anteriormente. Dessa forma, “o ensino remoto emergencial torna-se um meio possível para que os programas de formação docente pudessem tomar lugar durante o período da Pandemia de Covid-19” (Rosa; Barreto, 2023, p. 154).

Diante de tal situação, este trabalho buscou evidenciar os impactos e contribuições do

---

<sup>1</sup> Revisado por: Gildete Cecília Neri Santos Teles e Juliana Pereira Souto Barreto.

Programa Residência Pedagógica na formação de futuros professores de línguas estrangeiras, no contexto do estado de Sergipe, durante a Pandemia de Covid-19. Para tanto, analisamos questionários de avaliação e autoavaliação utilizados pelos estudantes em formação, participantes do PRP entre os anos de 2020 e 2022, pertencentes aos núcleos de letras inglês e letras espanhol da Universidade Federal de Sergipe.

## **EXPERIÊNCIA, OBSERVAÇÃO, AVALIAÇÃO E RECONSTRUÇÃO**

O PRP, executado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a partir do edital 01/2020 (CAPES, 2020), foi formado por núcleos de atuação disciplinares compostos por: 1 (um) docente orientador, professor universitário; 3 (três) supervisores pedagógicos, professor da Educação Básica - intitulados preceptores - e até 30 (trinta) licenciandos, sendo 24 (vinte e quatro) bolsistas e 6 (seis) voluntários - denominados residentes. Para esse edital, a Universidade Federal de Sergipe contou com 18 (dezoito) núcleos, dentre suas diversas licenciaturas, por um período de 18 (dezoito) meses, organizados em 3 (três) módulos consecutivos, cada um com 6 (seis) meses de duração.

Dado o início da edição, cada residente, fosse bolsista ou voluntário, precisou desenvolver seu Plano de Atividades, o qual deveria ser executado ao longo do módulo. Assim, a cada novo módulo, ciclo semestral, era solicitado que os residentes elaborassem seus planos de atividade de acordo com o módulo vigente. O Plano de Atividade, que era construído pelo residente sob a orientação do docente orientador de área e do preceptor, tinha por objetivo organizar as ações a serem desenvolvidas por ele na escola-campo de atuação.

Sugerido pela CAPES (2020) a partir do Edital 01/2020, o plano propunha uma distribuição de carga horária mínima, 138 horas/mês, a serem cumpridas pelo residente. Tal plano solicitava ainda que o residente elaborasse um planejamento em que deveria distribuir sua carga horária mínima, 138 horas/ mês, contemplando, necessariamente, as seguintes atividades: (a) Regência Escolar; (b) Atividades Desenvolvidas na/para Escola; (c) Atividades Desenvolvidas na Instituição de Ensino Superior – IES; e (d) Atividades Desenvolvidas em Outros Espaços.

Naquele momento, vivíamos um estado de alerta, pânico e medo, causado pela pandemia de Covid-19, que parecia não dar trégua. Os residentes em formação passavam a ter que lidar não apenas com a insegurança causada pela experiência inicial de elaborar um planejamento, mas também com uma nova realidade remota educacional causada por um vírus mortal que assolava todo o mundo. Foi nesse contexto, então, que os planos de atividade foram elaborados, o que causava um sentimento de insegurança em relação aos resultados que seriam obtidos. Todas essas emoções, somadas ao estado de alerta que foi vivido, sugeriam uma reavaliação constante das práticas adotadas, visto que se tratava de um cenário inédito para todos os envolvidos no programa. Sentimos, assim, a necessidade de avaliarmos a situação que vivíamos no intuito de poder redirecionar as ações planejadas bem como, posteriormente, poder, também, compreender os impactos e contribuições causados pelo programa.

Segundo Luckesi (2011), o ato de avaliar é um instrumento para diagnosticar a situação de aprendizagem. Nesse sentido, podemos considerar que a reflexão provocada pelos questionários de autoavaliação analisados aqui atinge tanto graduandos como professores titulados, tanto da perspectiva da Educação Básica como do Ensino Superior, o que se dá através das docentes orientadoras dos núcleos envolvidos na elaboração, aplicação e análise dos questionários. A avaliação tinha função diagnóstica, o que serviria para subsidiar a manutenção ou revisão das práticas pedagógicas adotadas até aquele momento na formação inicial de professores. Assim, aos graduandos era dada a possibilidade de avaliar o processo de execução do projeto enquanto realizavam uma autoavaliação de suas práticas.

No segundo caso, na formação continuada de professores, a avaliação funcionava como uma revisita às práticas já consolidadas na Educação Básica ou no Ensino Superior por profissionais que já estavam em serviço antes mesmo de o programa ser iniciado. Desse modo, esses professores poderiam autoavaliar suas escolhas, bem como crenças impressas em seu fazer em sala de aula, acessando, por sua vez, estados emocionais a partir de sua percepção subjetiva, conforme aponta Luckesi,

A auto-avaliação é uma modalidade de prática avaliativa onde a presença da subjetividade do avaliador - que avalia a si mesmo - é intensa [...]. Afinal, a auto-avaliação é atravessada por múltiplos estados emocionais, como também por crenças pessoais do avaliador, que podem conturbar a possível limpidez do juízo qualitativo (Luckesi, 2016).

Tal movimento proporciona um refletir sobre sua contribuição para a formação inicial dos residentes, uma vez que no processo de autoavaliação todos os envolvidos no processo têm a oportunidade de visitar suas práticas e ações, a partir de suas percepções subjetivas. À medida em que a problematização do caminhar pedagógico no programa é aperfeiçoada por meio da avaliação e autoavaliação contínuas, os envolvidos oportunizam espaço para o inesperado (Zacchi, 2015), o que é feito não com um caráter de improvisação em meio ao processo, mas como reconhecimento da complexidade das relações humanas que impactam nas escolhas pedagógicas no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras em forma de brechas (Duboc, 2012), e, assim, por meio de tecnologias formativas como a adoção de um questionário voltado à avaliação formativa.

Ao término do primeiro módulo, acreditávamos ser necessário fazer uma reavaliação das atividades propostas no intuito de observarmos a experiência, analisando o que havia sido possível ou não, para, então, reavaliarmos as estratégias e seguir para a construção do Plano de Atividades, naquele momento, voltado ao Módulo II. Dessa forma, consideramos que uma avaliação que levasse os residentes a refletir criticamente sobre a própria prática seria necessária, principalmente, por termos iniciado as atividades do PRP em meio a uma época completamente adversa.

Importa ressaltar que o primeiro módulo do PRP em 2020 não foi simultâneo ao início do ano letivo das escolas - que experienciaram um início de ano letivo presencial, interceptado ainda no primeiro semestre, pelo início do ensino remoto emergencial. Então, a chegada dos residentes ao ambiente escolar e o trabalho proposto durante o programa aconteceram em um período em que as relações entre os preceptores e os estudantes da Educação Básica já haviam sido iniciadas.

É nesse contexto, portanto, que surge a ideia da elaboração de um questionário de avaliação e autoavaliação com o olhar voltado para a proposta inicial do Plano de Atividades, uma vez que aquele havia sido o ponto de partida. Da mesma forma, ao término do segundo Módulo, optamos por aplicar um segundo questionário de avaliação e autoavaliação, daquela vez, referente ao Plano de Atividades pensado para o Módulo II. O segundo questionário continha as mesmas questões do primeiro, que tinha por propósito levar o respondente a refletir sobre as questões iniciais e os seus desdobramentos até aquele momento.

Assim como o Plano de Atividades, reconhecemos que o questionário de avaliação de cada módulo deveria estar a serviço do estudante, ou seja, o questionário de avaliação deveria cumprir função de, além de levantar dados, levar o residente a refletir sobre suas práticas. Foi nesse sentido que as questões foram construídas, com o propósito não só de avaliar as ações, mas, também, de provocar a autorreflexão e construção do pensamento crítico, fato que pode ser potencializado pela autoavaliação. Portanto, conscientes da função estabelecida para a avaliação, entendemos que,

“A autoavaliação ainda não faz parte da cultura escolar brasileira. Entretanto, se quisermos sujeitos autônomos, críticos, devemos ter consciência de que tal prática deve ser incorporada ao cotidiano dos planejamentos dos professores, do currículo, por fim” (Fernandes; Freitas, 2008, p. 35).

Vimos na autoavaliação uma possibilidade de questionar os relacionamentos que emergiram durante a execução do programa apesar dessa prática de não fazer parte da cultura escolar brasileira. Autoavaliar-se demanda, então, uma ação de construção, desconstrução e reconstrução de sentidos que convoca uma escuta ativa que rememora o caminho percorrido de maneira crítico-reflexiva (Menezes de Souza, 2011). Buscando incorporar a prática da autoavaliação no PRP, elaboramos questões, as quais foram aplicadas ao final do primeiro e, novamente, ao final do segundo módulo do programa, vigente entre outubro de 2020 e março de 2022. Os questionários foram aplicados a residentes e preceptores, porém, para este artigo focamos apenas nas respostas dos residentes envolvidos. A seguir, apresentamos o percurso metodológico seguido para este trabalho.

## **METODOLOGIA**

Essa pesquisa se caracteriza como qualitativa interpretativista, situada no campo da Linguística Aplicada. Segundo Telles (2002), a metodologia qualitativa possibilita aos educadores o estudo dos fenômenos educacionais, além da importância conferida à dimensão humana, que pode ser perdida na quantificação das análises. Também caracterizamos esta pesquisa como interpretativista, uma vez que, de acordo com Moita Lopes (1994), essa pesquisa apreende aspectos diferentes dos fatos sociais, o que contribui para a escolha desse método por linguistas aplicados na hora de realizar as suas investigações. Enquanto o modelo positivista científico preza pelo distanciamento do pesquisador em relação ao seu objeto de estudo para garantir a objetividade de suas análises, à pesquisa interpretativista interessa a subjetividade, ou melhor, “a intersubjetividade, os significados que os homens, ao interagirem uns com os outros, constroem, destroem e reconstróem” (Moita Lopes, 1994, p. 4). Por meio da intersubjetividade conseguimos nos aproximar da realidade constituída pelos atores sociais, fugindo de padronizações, reconhecendo as subjetividades dos participantes.

As questões que compõem o questionário de avaliação foram escolhidas como instrumentos de geração de dados, dentre outros aspectos, por possibilitar sua aplicação para vários participantes e em vários lugares ao mesmo tempo. Além disso, há maior liberdade nas respostas por possibilitar o anonimato (Lakatos; Marconi, 2003, p. 201). No caso de nossos questionários, os participantes tiveram a liberdade de se identificar ou não, assim, não conseguimos identificar todas as respostas em relação ao nome do participante.

Dessa forma, o ‘Questionário de Avaliação e Autoavaliação PRP DLES’ foi elaborado com cinco seções de informações diferentes. A primeira seção, nomeada de ‘Identificação’, trata do espaço em que os respondentes deveriam dar informações como nome (opcional), curso, período etc. A segunda seção, de título ‘Aspectos do Projeto: atividades desenvolvidas na UFS’, os informantes responderam questões relativas ao dia, horário e frequência dos encontros de formação junto às coordenações de subprojeto, os temas tratados nesses encontros e canais de comunicação entre docente orientadora, preceptores e residentes. Já a terceira seção, intitulada de ‘Aspectos da Escola: atividades desenvolvidas na/ para escola, extra-sala de aula, e encontros com os preceptores’, questiona sobre encontros entre preceptores e residentes, frequência e qualidade de orientação, bem como sobre planejamento, atividades produzidas para regência e acompanhamento da execução do plano de atividades na escola campo. Por fim, a quarta e última seção, nomeada de ‘Aspectos Interpessoais’, provoca preceptores e residentes a refletir e avaliar sua produção e atuação no programa, bem como as relações estabelecidas entre eles.

Para a análise deste trabalho, nos concentramos nos dados gerados na seção “Aspectos Interpessoais” formada por quatro perguntas, duas objetivas e duas subjetivas, que focam na avaliação e autoavaliação do residente em seu percurso no programa, buscando inserir no cotidiano dos residentes a prática de se olhar, para compreender melhor seu percurso formativo.

Para a análise das perguntas subjetivas, separamos os questionários que os participantes se identificaram, permitindo saber a contraposição nas respostas entre o módulo 1 e o módulo 2. No quadro a seguir, apresentamos as questões da seção “Aspectos Interpessoais”, foco de análise deste trabalho.

**Quadro 1 - Seção ‘Aspectos Interpessoais’**

Questão	Detalhamento da questão
20. Como você avalia a relação entre os participantes do projeto? ·Residente <-> Residente (duplas) ·Residente <-> Preceptor ·Residente <-> Docente orientadora ·Preceptor <-> Docente orientadora ·Residente <-> Aluno da Ed. Básica ·Preceptor <-> Aluno da Ed. Básica	Para esta pergunta, os residentes tiveram que marcar entre as opções: Excelente; Boa; Regular; Ruim ou Péssima. Assim, eles puderam mensurar e refletir sobre as relações traçadas entre si e as pessoas que estavam ao seu redor, como também avaliar relações de terceiros.
21. Como foram essas relações para você? Conte-me com mais detalhes.	Esta pergunta aberta possibilitou o detalhamento das relações avaliadas na questão 20.
22. De acordo com os pontos a seguir, como você se autoavalia ao longo deste módulo? ·Proatividade (não esperar pelo outro) ·Comprometimento (responsabilidade) ·Organização (habilidade de se planejar) ·Flexibilidade ·Sociabilidade ·Disponibilidade ·Comunicação ·Produtividade (foco e objetividade ao realizar as ações) ·Humildade (reconhecer erros) ·Olhar sistêmico (entender o sistema do qual fazemos parte, ou seja, perceber o outro e a si mesmo)	Esta questão permitiu uma autoavaliação objetiva acerca de sua conduta, comportamentos e atitudes no programa. Para isso, os discentes puderam escolher entre as opções: Excelente; Bom; Ok; Ruim ou Péssimo.
23. Como é fazer essa autoavaliação nesse momento? Quais os seus pontos altos e em que pontos você acha que pode melhorar? Conte-me mais um pouco.	Nesta última questão, os discentes puderam relatar suas subjetivas em relação ao seu processo no módulo, detalhando os aspectos avaliados na questão 22.

**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

A plataforma escolhida para aplicação dessa tecnologia de acompanhamento foi o formulário do *Google* por duas razões: 1. além de se tratar de uma ferramenta elaborada especificamente para fins de pesquisa, isto é, coleta de dados para análises, 2. a ferramenta também atendia ao pré-requisito em relação à logística de alcance dos envolvidos e, por isso, precisou ser, por medidas sanitárias, assim como as aulas e reuniões, de maneira remota.

O questionário de avaliação, contendo as seções e questões descritas aqui, foi aplicado pelas docentes orientadoras dos dois subprojetos, durante a vigência do edital nº 01/2020 (CAPES, 2020), um de inglês e outro de espanhol, vinculados ao Departamento de Letras Estrangeiras-DLES ao término dos dois primeiros módulos. Assim, foi solicitado que tanto preceptores como residentes de ambos os núcleos, espanhol e inglês, respondessem ao referido questionário após o período de seis meses e, novamente, ao completarem um ano de atividades junto ao programa. Cada núcleo atuava em três escolas estaduais do estado de Sergipe, totalizando 6 escolas atendidas pelos 2 núcleos.

No total 55 graduandos, 10 voluntários e 45 como bolsistas, participaram da aplicação dos questionários divididos em duas etapas, um aplicado no final do primeiro módulo e o outro aplicado no final do segundo módulo. Todos os participantes eram graduandos, entre o 5º e o 9º período, pertencentes ao DLES/UFS, matriculados nos cursos de graduação em Letras Espanhol e

Letras Inglês, como também em habilitações duplas em Letras português/espanhol e Letras português/inglês. Os questionários tinham como objetivos não apenas o acompanhamento das atividades dos envolvidos no programa em questão, mas também exercitar a prática continuada de avaliação e autoavaliação de modo a impactar na construção de sentidos quanto à formação de professores. A seguir, apresentamos a análise do recorte escolhido para este trabalho.

## DA AVALIAÇÃO À RECONSTRUÇÃO CRÍTICO REFLEXIVA

Em nossa experiência, e a partir dos dados analisados a seguir, percebemos que a relação construída entre a universidade e a escola, no contexto do PRP, potencializa uma estreita relação com o ambiente escolar, durante 18 meses de programa. Dessa forma, o licenciado que passa pela experiência do PRP vivencia experiências didáticas para além da sala de aula, que não são possíveis na prática estabelecida quando da acolhida de licenciandos que cumprem o estágio supervisionado obrigatório. Podemos listar algumas diferenças, mas destacamos aqui a carga horária que, por ser maior no programa em questão, possibilita que os licenciandos possam vivenciar as situações próprias em um convívio escolar alongado, como acompanhamento de todo o ano letivo, participação em planejamento anual, elaboração e implementação de projetos, entre outros.

A confiança e a segurança que os estudantes sentem em um ambiente com pessoas com as quais eles estão familiarizados muito divergem do experienciado quando se é novo entre os pares, quando carregam em sua bagagem medos e timidez. Esses sentimentos emergem não apenas dos professores em formação inicial, inseridos em um espaço, cuja condução deverá ser assumida, mas tratam de sensações que, por vezes, também, podem ser assumidas pelo professor da escola que, por imaginar sua prática defasada, se sente julgado e avaliado por aqueles que chegam a sua sala de aula atualizados das novas teorias apresentadas na universidade. Com isso, um dos objetivos do projeto busca aproximar as pesquisas que ocorrem na universidade, e que geram as atualizações de ações antigas, com as praticadas no dia a dia escolar, ressaltando que é possível fazer pesquisa na e para a escola de Educação Básica.

“Existe o mito de que pesquisa só ocorre na universidade e que as escolas devem ser meros receptáculos dos resultados das investigações realizadas nas instituições superiores. Nesta linha de pensamento, a universidade produz o conhecimento e as escolas o utilizam” (Telles, 2002, p. 95).

Tomamos uma postura distante desse mito, entendendo que a construção de saberes passa pelos professores em formação e pelos professores em serviço das instituições de Ensino Superior e da Educação Básica. Assim, estabelecendo como cultura de relacionamento a possibilidade de todos os envolvidos fazerem pesquisa de forma colaborativa, conseguimos perceber diferenças entre as respostas dadas no questionário do primeiro módulo em comparação ao do segundo módulo.

Para melhor compreensão do contexto mencionado, a primeira evidência que encontramos foi a boa relação traçada entre os participantes do projeto. Tomamos como primeira análise a questão 20, do questionário. Nela, perguntamos “Como você avalia a relação entre os participantes do projeto?”, os alunos mensuraram entre: *excelente, boa, regular, ruim ou péssima*, as relações vividas no PRP. São elas: 1. Residente - Residente (duplas); 2. Residente - Preceptor; 3. Residente - docente orientadora; 4. Preceptor - docente orientadora; 5. Residente - Aluno da Educação Básica; 6. Preceptor - Aluno da Educação Básica. No primeiro módulo, a média das relações foi avaliada como *excelente ou boa* por 94,3% dos participantes, enquanto no segundo módulo, os residentes apontaram entre *excelente e boa* 97,4% dos itens avaliados. Ou seja, conforme o programa foi se desenvolvendo, e mesmo com o surgimento de novos desafios a serem

enfrentados, ainda assim, o relacionamento entre participantes foi sentido com uma percepção de melhora.

Destacamos a relação 5. *Residente - Aluno da Educação Básica*, que passou de 76,9% das respostas indicando entre *excelente e boa* no primeiro módulo, para 93,3% no segundo. Essa percepção pode estar atrelada ao maior tempo em sala de aula, no qual os graduandos passam a ter mais contato com os discentes, impulsionando a boa relação, sobretudo no tempo de distanciamento social provocado pela Covid-19, que afastou fisicamente a relação da sala de aula. Outro possível fator que proporcionou a melhoria na percepção de relação entre residente e aluno da Educação Básica foi a boa relação traçada com o preceptor, professor da Educação Básica. Para ilustrar essa análise, tomamos como referência as respostas da questão 21, na qual os residentes puderam detalhar subjetivamente como foram as relações avaliadas.

Para essa questão subjetiva, tomamos a resposta do residente 1 – as identidades e os nomes das escolas serão preservados por questões éticas de pesquisa – na qual ele avalia sua relação, ao final do primeiro módulo, com a preceptora que o recebeu na Educação Básica: *“A preceptora tem se mostrado presente e solícita”* (Resposta residente 1, questão 21, módulo 1). Apesar de o retorno ser positivo, o licenciando não dá muitos detalhes quanto ao impacto da presença e solicitude da preceptora em sua formação. No entanto, quando o mesmo estudante é questionado após mais um módulo de atuação na escola, sua resposta é *“Temos uma excelente relação, as informações são passadas com antecedência e clareza”* (Resposta residente 1, questão 21, módulo 2).

Importa observar que, mesmo não sendo uma resposta longa, o graduando foca sua resposta em ações concretas de modo a estabelecer relação entre a conduta da preceptora no trato com ele ao seu fazer pedagógico. Estar num ambiente em que as informações são compartilhadas antecipadamente e de maneira assertiva reflete na formação dos professores envolvidos, uma vez que mobiliza a reflexão no exercício de práticas sociais.

O sentimento de comprometimento e organização auxilia os residentes a se conectarem com o projeto, conforme explicita o excerto da residente 6: *“Todos que participam do projeto são pessoas muito comprometidas com o que realizam e isso faz com que todos se empenhem, discutam, reflitam, respeitando o espaço do outro. Todos estão abertos a aprender e a ensinar, com muita paciência e compreensão. Acredito que todas as relações sejam excelentes porque há uma boa comunicação, respeito e afeto.”* (Resposta residente 6, questão 21, módulo 1). No módulo seguinte, a mesma residente detalha sua relação com cada integrante do projeto, conforme podemos ler a seguir: *“Eu não tenho do que reclamar, todos da equipe do RP, desde a docente orientadora até os alunos, são muito carismáticos, tenho uma ótima relação, nunca tive problemas. Sobre o preceptor e a docente orientadora, são muito atenciosos, responsáveis e organizados. As meninas também são acolhedoras e ajudam bastante.”* (Resposta residente 6, questão 21, módulo 2).

Sendo os profissionais dos núcleos de línguas estrangeiras da UFS, outra discussão vem à tona quando trazemos aspectos avaliativos. Quando tomamos a língua como prática social (Silva Júnior; Matos, 2019) somos levados a refletir que o ensino de línguas por meio dessa óptica deve passar pela formação do cidadão crítico – aluno e professor – em um processo contínuo. Daí a necessidade de problematização quanto ao que o professor entende por língua, pois essa resposta define os caminhos de suas aulas e de sua postura nos ambientes e com as pessoas que estão no contexto escolar.

Em busca da problematização da autoavaliação, a questão 22 solicitava que os residentes

refletissem sobre sua conduta no projeto, a partir dos seguintes pontos: 1. *Proatividade (não esperar pelo outro)*; 2. *Comprometimento (responsabilidade)*; 3. *Organização (habilidade de se planejar)*; 4. *Flexibilidade*; 5. *Sociabilidade*; 6. *Disponibilidade*; 7. *Comunicação*; 8. *Produtividade (foco e objetividade ao realizar as ações)*; 9. *Humildade (reconhecer erros)* e 10. *Olhar sistêmico (entender o sistema do qual fazemos parte, ou seja, perceber o outro e a si mesmo)*. Era preciso que os graduandos marcassem entre as opções: *excelente; bom; ok; ruim ou péssimo*.

Entre um módulo e outro, houve uma melhoria nos índices de autoavaliação dos itens avaliados, uma vez que a média de residentes que marcaram *excelente ou bom* no primeiro módulo foi de 83,86% e de 98,82% no segundo módulo. Destacamos o item 5. *sociabilidade* que passou de 78,7% das respostas como *bom e excelente*, para 100% nas duas melhores avaliações oferecidas, sendo 35,3% *bom* e 65,7% marcaram como *excelente*. Mais uma vez, evidenciamos como o passar do tempo no programa faz com que os alunos se sintam confiantes e passem a interagir melhor com os demais envolvidos no projeto, mesmo em época de distanciamento social.

Tratar analiticamente de maneira crítica a própria atuação e o relacionamento com os pares, nos auxilia a recuperar o caminho percorrido que exigiu – e exige – desconstrução de que é necessário sempre aprender a escutar, a me escutar e “aprender a se ouvir escutando” (Menezes de Souza, 2011, p. 132). Por isso, quando os residentes são questionados sobre sua própria ação profissional, no primeiro momento, o residente 1 responde que “*As aulas de regência têm contribuído a cada dia para a minha formação profissional*” (Resposta residente 1, questão 23, módulo 1), mas quando ele responde num momento em que se espera maior maturidade pedagógica e profissional em comparação à sua entrada no programa, o segundo módulo, ele afirma que “*A cada ministração de aula é uma possibilidade de ver como estamos evoluindo profissionalmente. Um reflexo da preparação que estamos tendo na universidade e nas nossas reuniões de preparação. Com certeza, o contato direto com as turmas será de relevante impacto na minha vida profissional e na dos meus colegas*” (Resposta residente 1, questão 23, módulo 2), ampliando o escopo de sua análise.

Ao reconhecer o alcance de suas escolhas e interações, o estudante percebe que o trabalho prático está imbricado ao trabalho teórico e de planejamento, na construção de conexões entre o que se discute na universidade e na escola, num empreendimento que demanda diálogo e negociação (Jucá, 2018). Tendo a autonomia de decidir como cada aula seria conduzida e/ou adaptada com base no material didático, de modo a respeitar não apenas o contexto local dos estudantes, como também o fato de as aulas serem remotas, os licenciandos conseguem se preparar para o inesperado (Zacchi, 2015) e o ato de autoavaliar-se dimensiona o alcance do programa em sua formação.

Ao mesmo tempo, alguns residentes perceberam pontos específicos que poderiam ser melhorados ao longo do projeto: “*O ponto que eu posso melhor é me doar mais ao projeto. Meu ponto alto é a forma que eu passo o conteúdo na escola (...)*” (Resposta residente 8, questão 23, módulo 1). No módulo seguinte, o mesmo residente aponta de forma objetiva o que sente que precisa aperfeiçoar “*meu ponto alto é reconhecer que não sei tudo 100% tenho o que melhorar, o ponto que devo melhorar é na elaboração da aula*” (Resposta residente 8, questão 23, módulo 2). Assim, o residente aponta uma fragilidade, mostrando uma capacidade de autocrítica.

Por ser um ato que pode pôr os envolvidos em um estado de vulnerabilidade, a autoavaliação exige uma humildade e franqueza que é mais bem aproveitada quando se está

inserido em um ambiente que conduz para o planejamento e ensino colaborativos, para que a definição dos próximos passos construa práticas ricas e afetuosas, especialmente num período social de angústia e incertezas.

Ao afirmar que *“O preceptor sempre se mostrou bastante acessível para ouvir nossas indagações e em buscar soluções para os problemas que apareciam. O mesmo deu total liberdade na produção dos guias de aprendizagem nos deixando livres para escolher o tema transversal que achássemos mais adequado e a maneira como trabalharíamos em sala”* (Resposta residente 2, questão 21, módulo 1), o residente 2 aponta como o trabalho em parceria abre espaço para o dialogismo democrático em que todas as vozes ecoam em consenso e dissenso (Menezes de Souza, 2011).

O fato de o preceptor respeitar a autonomia dos residentes em planejar e conduzir as aulas problematiza a necessidade de o professor precisar abandonar o controle de todas as situações do fazer pedagógico. O trabalho docente de fato envolve a interação e a revisita de si e do que se acredita como verdade e é na imersão proporcionada na escola pelo programa que os professores em formação desenvolvem e aperfeiçoam tal dinâmica de ação.

Afinal, a insegurança de ser julgado por um profissional com mais tempo de docência – preceptor – era compartilhada pela insegurança de ter as ‘portas’ da sala de aula abertas para aqueles – residentes – que chegam ao ambiente em que o professor define sem maiores intervenções de colegas os caminhos a seguir. As ideias propostas pelos residentes podiam trazer ferramentas que eram novas para os preceptores e, ao mesmo tempo, os preceptores poderiam apresentar caminhos de reflexão que entusiasmavam os residentes de modo a ampliar suas visões de mundo e fragilizar verdades totalizadoras e binárias.

Juntos, num convite ao questionamento que era absorvido por todos que compunham o programa, os professores em formação não tinham como foco a previsão de todas as situações que poderiam acontecer nos momentos de aprendizado da língua, mas o entendimento de que a natureza do professor é lidar com o desconhecido, o incerto e o inesperado (Zacchi, 2015), aproveitando, assim, o rico contexto em que estavam inseridos.

Uma prática de ensino que privilegia e respeita o repertório de todos os envolvidos reconhece a diversidade de epistemologias que todos temos e seus desdobramentos. Além disso, aonde se quer chegar com o ensino de línguas também interfere diretamente na escolha dos caminhos das aulas. Assim, surgem várias questões a serem discutidas, dentre as quais destacamos aquelas relacionadas ao nosso papel na aula de línguas estrangeiras e, mais que isso, ao nosso objetivo na escola pública brasileira através do trabalho em um programa que estreita o relacionamento entre instituições de Ensino Superior e Educação Básica, como o PRP.

Para o residente 2, a autoavaliação é tomada como um possível caminho para um ensino que não privilegia as noções hierárquicas e segregativas, buscando evitar o silenciamento de grupos sociais cuja existência é questionada e marginalizada. Em suas palavras, *“essa autoavaliação é muito importante para uma boa percepção dos principais desafios e dificuldades que todos os envolvidos no programa estão enfrentando. Acredito que meus pontos altos dizem respeito à dedicação e pelo fato de estar sempre aberto ao diálogo para a melhor realização das atividades de regência. Acredito que poderia melhorar no quesito organização. Sempre entrego tudo no prazo estipulado, porém acredito que poderia me organizar ainda mais para cumprir com ainda mais celeridade”* (Resposta residente 2, questão 23, módulo 2).

A resposta do residente 7, nos faz perceber que a autoavaliação proposta cumpriu sua função

de gerar reflexão sobre si mesmos “*Vejo a auto-avaliação como item necessário e primordial. Nos faz olhar para dentro e desenvolver a autocrítica. Me ajuda muito a reconhecer as falhas e tentar sempre aprimorar e fazer melhor*” (Resposta residente 7, questão 23, módulo 1). Assim, o residente passou a olhar para si, encontrando entraves que ultrapassam as barreiras teórico-metodológicas, sobretudo na época de pandemia que o programa aconteceu “*eu sou uma pessoa muito ansiosa, isso me trava muitas vezes, tornando meu rendimento mais inferior do que o meu real potencial*” (Resposta residente 10, questão 23, módulo 1). Ressaltamos aqui, a dimensão humana e pessoal, que o professor pode enfrentar em seu cotidiano.

O ensino de línguas construído nas interações relatadas pelo residente 2 e pela residente 10 era pautado na crença de que

[...] a crítica desejada não se encontra pronta no material didático, no professor, nos alunos ou na instituição, mas, sim, na **relação** que emerge entre todas essas instâncias, cabendo ao professor praticar essa atitude/postura problematizadora nas brechas de sua prática docente, sempre que as encontrar e que achar relevante (Duboc, 2012, p. 96).

Desse modo, o reconhecimento de fraquezas e potencialidades em sua ação denota uma postura reflexiva e problematizadora de quem se reconhece como um eterno aprendiz que se põe à disposição para o intercâmbio de experiências para novas criações de significados que o programa pode oportunizar. O delineamento de objetivos compartilhados entre os pares mostra que, por meio do acesso às línguas espanhola e/ou inglesa, todos os participantes da aula são responsáveis pela transformação das visões de mundo pela percepção social da coletividade e formação do compromisso social com o outro em diversos modos de construir sentidos.

A avaliação e a autoavaliação podem ser tomadas, sob essa perspectiva de análise, como tecnologias formativas que contribuem na formação inicial de professores de línguas estrangeiras. O caráter sistemático, crítico e reflexivo proporcionado quando do uso de instrumentos como os questionários aplicados ao final de dois módulos do PRP na UFS ressignificam e monitoram as nossas escolhas e ações, de modo a recuperar ações exitosas e refletir sobre questões a aperfeiçoar, provocando reflexões que privilegiam a diversidade de cenários e opiniões, especialmente no contexto novo e incerto de que fizemos parte durante a pandemia de Covid-19.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS E DESDOBRAMENTOS POSSÍVEIS**

Apesar de todas as limitações impostas pela pandemia, o programa manteve seu objetivo em busca de uma formação situada de professores, pois os licenciandos foram desafiados a ministrar aulas remotas, explorando os recursos digitais disponíveis. Outro desafio encontrado diz respeito à dificuldade de acompanhamento avaliativo após a completude do curso de licenciatura dos residentes, impactando no alcance dos nossos dados.

No entanto, a partir da análise dos dados gerados pelos questionários, os licenciandos tiveram a oportunidade de se autoavaliar, e ressaltaram que as dificuldades que surgiram foram transformadas em aprendizado, na medida em que amplificou as experiências da prática docente. A variabilidade das respostas, a cada módulo, aponta também para o aperfeiçoamento da prática reflexiva dos envolvidos a partir das leituras e interações proporcionadas pelo programa.

Com as análises apresentadas, é possível afirmar que atingimos o objetivo de fazer com que

os licenciandos exercite a prática continuada de avaliação e autoavaliação de modo a impactar na construção de sentidos quanto à formação de professores, uma vez que esses residentes puderam apontar suas conquistas e debilidades ao longo do programa. Destacamos que a sociabilidade e relações foram aprimoradas ao longo do projeto, o que mostra que foi possível traçar diálogo e negociação, defendidos por Jucá (2018). Com as análises, pudemos encontrar fragilidades e vulnerabilidades apontadas pelos próprios residentes, como precisar melhorar o plano de aula, ou mesmo a ansiedade que atrapalha o andamento das atividades do programa. De todo modo, podemos apontar que os residentes foram acompanhados pelos preceptores, como também pelas docentes orientadoras dos núcleos, de modo a respeitar a autonomia dos residentes e sua construção do fazer docente em sala de aula.

De acordo com tudo o que foi exposto, ressaltamos que o PRP se tornou parte fundamental no processo de formação de professores, uma vez que constatamos a importância da presença de programas como esse para que os futuros professores ganhem não apenas mais experiência, mas experiências verdadeiramente significativas, experiências que resultem em sentido, segurança e autonomia para ministrar suas aulas. Além disso, o processo avaliativo passou também por nossa alçada de modo a criarmos alternativas estratégicas de acompanhamento dos residentes, para buscar suprir suas necessidades, sejam as mais objetivas ou compreendendo suas intersubjetividades.

## REFERÊNCIAS

CAPES-COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Edital Nº 1/2020*. Processo Nº 23038.018770/2019-03. Programa de Residência Pedagógica.

Brasília, DF: CAPES, 2020. Disponível em:

<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-resid-c3-aancia-ped-ag-c3-b3gica-pdf>. Acesso em: 1 mar. de 2024.

DUBOC, Ana Paula Martinez. Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de Inglês. 2012. 246f. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2012.

FERNANDES, Cláudia; FREITAS, Luiz Carlos. Indagações sobre currículo. *In: BRASIL*.

Ministério da Educação. *Currículo e avaliação*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. p. 17-41,

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barbara B., TRUST, Torrey; BOND, Aaron. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **Educause Review**,

27 de março de 2020. Disponível em:

<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 28 out. 2023.

JUCÁ, Leina. Estágio supervisionado de Língua Inglesa: construindo caminhos alternativos para a formação de professores. *In: JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio; MONTE*

MÓR, Walkyria (org.). *Letramentos em prática na formação inicial de professores de Inglês*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 107-134.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos da metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano. Heteroavaliação, auto-avaliação e avaliação por opinião: cuidados metodológicos necessários. In: LUCKESI, Cipriano. *Luckesi - avaliação em educação, blog*. Salvador, 13 jul. 2016. Disponível em: <http://luckesi.blogspot.com/2016/07/110-heteroavaliacao-auto-avaliacao-e.html>. Acesso em: 11 set. 2022.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mário. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAUJO, Vanessa de (org.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 128-140.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *DELTA: documentação de estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, SP, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/45412>. Acesso em: 5 nov. 2023.

ROSA, Acassia dos Anjos Santos; BARRETO, Juliana Pereira Souto. Multiletramentos no Programa Residência Pedagógica de línguas estrangeiras. *Revista Fórum Identidades*, Itabaiana, SE, v. 37, n. 1, p. 153–167, 2023. DOI: 10.47250/forident.v37n1.p153-167. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/v37p153>. Acesso em: 18 nov. 2023.

SILVA JÚNIOR, Antônio Carlos Da Silva; MATOS, Doris C. V. da Silva. Linguística Aplicada e o SUEar: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. *Revista Interdisciplinar SUEar*, Ibirité, MG, ano 2, n. 2, p. 101-116, 2019. Edição Especial Dossiê SUEar.

TELES, Gildete C. N. S.; BARRETO, Juliana P. Souto; GUIMARAES, Mariana de Oliveira; COSTA, Milena Santana. Inglês com música - além do *fill in the blanks*: experiências remotas. In: MAYNARD, Dilton C. S.; COSTA, Patrícia R. S. M.; AZEVEDO, Ana Maria L. (org.). *Formação docente no Programa Residência Pedagógica: relatos de experiências colaborativas da UFS com educação básica: livro de resumos*. São Cristóvão: Editora UFS, 2022b. p. 22-26.

TELES, Gildete C. N. Santos; SANTANA, Luíza S.; SANTOS, Lucas N. Alves dos; CARDOSO, Lucas S. P.; BARRETO, Juliana P. Souto. Aprender a ser no ensino de inglês: experiências remotas. In: MAYNARD, Dilton C. S.; COSTA, Patrícia R. S. M.; AZEVEDO, Ana Maria L. (org.). *Formação docente no Programa Residência Pedagógica: relatos de experiências colaborativas da UFS com educação básica*. São Cristóvão: Editora UFS, 2022a. v. 1, p. 145-156.

TELLES, João A. “É pesquisa, é? Ah, não quero não, bem!” sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Revista Linguagem & Ensino*, Pelotas, RS, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

ZACCHI, Vanderlei J. Esperando o inesperado: formação de professores numa era de incertezas. In: ZACCHI, Vanderlei J. (org.). *Língua e literatura na época da tecnologia*. Florianópolis: EDUFSC, 2015. p. 259-276.