



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

AMANDA CAROLINE SOUSA MARTINS

**ENTRE SI E O OUTRO: A IDENTIDADE DOCENTE EM CONSTRUÇÃO NO
PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA.**

Brasília/DF
2024

AMANDA CAROLINE SOUSA MARTINS

**ENTRE SI E O OUTRO: A IDENTIDADE DOCENTE EM CONSTRUÇÃO NO
PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ireuda da Costa Mourão.

Brasília/DF
2024

C386e Caroline Sousa Martins, Amanda.
ENTRE SI E O OUTRO: a identidade docente em construção
no Programa Residência Pedagógica do curso de Pedagogia da
Universidade de Brasília. / Amanda Caroline Sousa Martins;
orientador Ireuda da Costa Mourão. -- Brasília, 2024.
46 p.

Monografia (Graduação - Pedagogia) -- Universidade de
Brasília, 2024.

1. identidade docente. 2. formação docente. 3.
residência pedagógica. I. da Costa Mourão, Ireuda, orient.
II. Título.

AMANDA CAROLINE SOUSA MARTINS

**ENTRE SI E O OUTRO: A IDENTIDADE DOCENTE EM CONSTRUÇÃO NO
PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Educação da Universidade de
Brasília, como parte dos requisitos para a
obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia

Defendido e aprovado em 25 de Outubro de 2024.

Banca examinadora formada pelos professores:

Profa. Dra. Ireuda da Costa Mourão- Orientadora
Universidade de Brasília

Profa. Dra. Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias- Membro Efetivo
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Roni Ivan Rocha de Oliveira – Membro Efetivo
Universidade de Brasília

Dedico aos meus amáveis pais, à minha irmã e à criança que fui.

AGRADECIMENTOS

À minha amável mãe por todas as vezes que me incentivou com palavras e com ações, que me protegeu de qualquer “mal”, que me guardou em suas orações, que cuidou de mim desde quando descobriu que estava grávida até hoje, que me disse palavras doces e palavras duras que me fariam mais forte, por amadurecer comigo e por ter escolhido o nome “Amanda” que significa digna de ser amada, que é como me sinto ao seu lado.

Ao meu carinhoso pai por não ter faltado em nenhum dia sequer da minha vida, por compartilhar sua sabedoria comigo, que com sua paciência, mediou todos os conflitos, problemas que passamos, que me ensinou a seguir com a vida, por me ensinar a resolver a vida, por sempre me abraçar quando estava desesperada e sabia que ele buscaria a solução ao meu lado.

À minha querida irmã por ter crescido comigo, por ter me visto crescer, por ter cuidado de mim, por ter brincado comigo, por ter me ensinado a cozinhar, por todos os lanches que fez para mim quando eu era criança, por conversar sobre literatura comigo, principalmente poesia, que me faz enxergar o mundo de outra maneira.

Aos meus avós por terem criado meus pais, às minhas tias que são boas irmãs, aos meus primos, as “maninhas” como carinhosamente chamo minhas primas. A todos que me fizeram feliz e fizeram meus pais felizes

Aos meus colegas de curso, que se tornaram bons amigos com o passar dos semestres, que me ouviram chorar, que me disseram boas palavras, que me abraçaram e me deram afago quando precisei, que me receberam no meu primeiro dia de aula, que criaram memórias comigo.

À Universidade de Brasília, por ter me apresentado à vida, pessoas diferentes, bons professores, educação de qualidade, perspectivas, possibilidades ao que estou buscando construir para minha vida.

Às minhas amigas da época da escola, que me davam um respiro fora da vida acadêmica, que amadureceram junto comigo passando por momentos totalmente diferentes da minha vida.

À professora orientadora, Ireuda Mourão, que com uma paz inspiradora, doçura e paciência me acompanhou durante muitos momentos, escutou desabafos, que se preocupou comigo como nenhum outro professor.

A todos que estiveram na minha vida, os que se tornaram amigos e os que hoje são distantes, não importa o momento, se é para sempre ou não, todos que fizeram parte da minha caminhada são inevitavelmente parte disso.

À Residência Pedagógica, por possibilitar atuação em escola pública e principalmente me apresentar aos meus colegas também residentes que caminharam comigo e que com seus conselhos fizeram parte desse processo de escrita.

Às crianças que conheci em diferentes estágios nas escolas, que me ensinaram bastante, em especial um, o meu artista favorito, que sempre estará em meu coração.

Enfim, a todos que estiveram de alguma forma em minha vida.

Sentir é estar distraído
(Fernando Pessoa, 1915)

Se tudo isso tivesse sido assim,
Seria outro hoje, e talvez o universo inteiro
Seria insensivelmente levado a ser outro também.
(Fernando Pessoa, 1928)

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURA

BIA	Bloco Inicial de Alfabetização
CNE	Conselho Nacional de Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EEAA	Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem
EC01	Escola Classe 01 de Sobradinho
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FE	Faculdade de Educação
IES	Instituições de Educação Superior
PRP	Programa de Residência Pedagógica
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito do Federal
UnB	Universidade de Brasília

MEMORIAL

Coloco a cabeça sobre a mesa, fecho os olhos, e a minha lembrança mais antiga é da minha mãe fazendo tricô na área de nossa antiga casa. As lembranças mais incríveis são as da minha infância, dos dias quentes, dos dias cheios de risadas, das brincadeiras, dos dias em família. Lembro-me de ficar em casa brincando, assistindo a desenho enquanto o almoço era preparado, da minha família cuidando de mim, dos sonhos que tinha e que hoje guardo com carinho, de brincar de fazer sombra na frente da vela e gastar minha energia brincando. Assim como muitas crianças, eu pensava no que me tornaria, mas todo dia era algo diferente, e de tudo aquilo que cogitei ou que gostava de fazer, o que até hoje permanece é que ainda gosto muito de desenhar.

Quando eu era criança nunca havia planejado ser professora, nem pensado sobre isso, apesar de ser cercada por educadores e por conviver intensamente com a escola. A minha mãe é professora, e eu a acompanhava em dias de trabalho, ajudava a fazer lembrancinhas, comprava material para o trabalho, ia às festinhas e confraternizações de sua escola. Tudo isso nunca me foi totalmente estranho, pois muitas vezes a vi dar aula, planejar e participar de cursos.

Já durante minha adolescência, minha única preocupação era tirar boas notas e conseguir passar no vestibular, então não passava na minha cabeça o que seria da trajetória acadêmica. Esse período foi diferente do que imaginei que seria, não tinha certeza de quem eu era, do que gostaria de fazer, do que poderia fazer, e me deixei levar por pequenas coisas. Enquanto isso, mesmo gostando de desenhar, não entendi o porquê achei que aquilo não poderia fazer parte do futuro, ou ser um princípio de um possível trabalho, ou estudo que envolvesse desenho. Para falar a verdade, eu ouvia que isso não iria me ajudar, não dava dinheiro, o importante era o conteúdo escolar. Foi quando eu me sabotei, e se eu tivesse persistido, se eu tivesse tomado outras decisões, se eu tivesse o pensamento que tenho hoje? Não saberei, mas isso não me deixa magoada, não posso me segurar nas possibilidades do irreparável do meu passado. Como diz Pessoa “Ah, quem escreverá a história do que poderia ter sido?”.

Hoje entendo tudo o que poderia ser diferente, mesmo sem ter a certeza de como seria, porém isso não importa mais, o que se pode fazer é superar o passado, compreendê-lo para seguir em frente. Decidir o que vou fazer é o que vai me mover. Bom, pelo menos é assim que penso.

O tempo passou e me formei no ensino médio em 2018, ingressei na UnB em 2019, fiquei muito feliz e animada. Eu estava indo estudar no mesmo lugar que minha mãe e que minha irmã se formaram e me senti familiar ao curso. Como falei, minha mãe é professora e havia feito Pedagogia, ela me mostrou as fotos de quando estudava, sua carteirinha e fiquei animada com a ideia de estarmos conectadas. Acho que, no final das contas, escolhi o curso por isso. Fiquei flutuando. Meu primeiro semestre foi o acontecimento mais interessante depois de tanto tempo depois da infância, sorria do nada, saía com novos amigos, via pessoas que nunca havia pensado encontrar. Fui a lugares incríveis, aprendi a resolver meus problemas por conta própria.

Meu primeiro semestre sempre será a minha lembrança favorita como universitária. Fiz muitas amizades durante as aulas. Eu e meus amigos tomávamos café da manhã, almoçávamos juntos, fazíamos as atividades juntos, lanchávamos, compartilhávamos dúvidas, aflições, interesses e principalmente os momentos mais incríveis da minha vida. Hoje eu entendo que fazer o curso me fez gostar dele, apesar de ter escolhido sem muita certeza. É preciso de algum motivo para continuar, ter vivido o primeiro semestre intensamente e alegre me tornou decidida e assim comecei a vislumbrar quem eu seria. Esse crédito também é das aulas e professores que estiveram naquele momento, como em algumas disciplinas que fiz.

A disciplina de Educação, Tecnologia e Comunicação foi muito marcante, é como se tivesse me apresentado a vida acadêmica, estudei coisas que antes não fazia ideia de como funcionavam, o que me deixou mais interessada nos estudos. Aproximando-me do final, no meu penúltimo semestre, fiz a disciplina de Práticas de Ensino: Materiais em Arte, com a Professora Dra. Thérèse Hofmann, foi incrível, diferente de tudo que vi na Faculdade de Educação. Fazia Residência Pedagógica¹ pela manhã, estágio à tarde, e à noite fazia a disciplina. Quando estava no Instituto de Artes, sentia-me comigo e lembrava-me dos meus desenhos, dos quadros, das tintas, dos rabiscos. Depois, em algumas aulas, conversei com estudantes de Artes Visuais, que me incentivaram a fazer o curso. Estar na UnB me fez ser quem sou e me lembrou de quem eu era.

Participando como residente do Programa de Residência Pedagógica, foi aí que muitas coisas mudaram para mim. Na escola conheci muita gente, a monitora muito divertida que no meu primeiro dia me apresentou ao pessoal de outros setores. Lá conheci ótimas professoras, com quem aprendi bastante, conheci tantas crianças cheias de histórias, e outros residentes

¹ O Programa de Residência Pedagógica-PRP é uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES sua regulamentação é estabelecida Portaria Capes nº 82, de 26 de abril de 202, que compõe a Política Nacional de Formação de Professores.

que fizeram parte da minha jornada durante os 18 meses do subprojeto. Foi muito legal ter sido bem recebida por todos, pelo pessoal da sala dos professores, cantina, manutenção, crianças. Na verdade, aprendi com todos com quem interagi, acho que isso fez a residência ser mais especial ainda, até mesmo porque lá eu tive incerteza, voltei atrás, tive certezas e mudei de opinião, fiquei em dúvida. Lá tive espaço e tempo para pensar em mim como professora ou não, que tipo de professora eu seria, sobretudo como profissional e pessoa.

Tudo isso faz parte de mim, tudo que aconteceu durante a graduação, a residência, os estágios, as disciplinas, os professores, os amigos, as decepções, as certezas e falta delas, o caminho da minha casa até a UnB, as rotinas, a preocupação dos meus pais, todas as risadas, os desenhos, os abraços, as lágrimas, os conselhos, entre outras inúmeras situações que um estudante pode passar. “Vi todas as coisas, e maravilhei-me de tudo”(Pessoa).

Sem dúvidas escrever esse trabalho, e principalmente o memorial, me fez acessar tantas memórias tão cheias de significados.

RESUMO

Este trabalho final de curso tem como objetivo analisar o conteúdo dos relatórios de licenciandos que participaram do Programa Residência Pedagógica do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, para refletir sobre a constituição da Identidade Docente na Formação Inicial do Professor. Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa documental, exploratória e de abordagem qualitativa. É documental porque fonte deste trabalho foram cinco relatórios de experiência enviados à Capes no ano de 2024. Exploratória porque buscou-se entender como estava acontecendo o processo de identidade docente. De abordagem qualitativa, porque procuram-se os significados atribuídos às experiências. A fundamentação teórica baseou-se nas contribuições de Dubar (2005), Ciampa (1994), sobre a identidade; Pimenta (2009) sobre identidade docente; Imbernón (2002) sobre formação docente; Farias *et al.* (2009) sobre elementos identitários; e os saberes docentes categorizados por Pimenta (2009). A análise dos relatórios indicou uma identidade docente que é social, coletiva e também individual, a constituição da identidade docente se realiza nas relações com os pares, neste caso professoras e preceptoras, residentes e crianças, e na reflexão consigo, assim sendo, entre si e o outro. Portanto, conclui-se que atividades descritas nos relatórios como participação em reuniões, observações da prática docente e das crianças, planejamento e regências, elaboração de materiais pedagógicos, escrita no diário de bordo, entre outros, foram fundamentais para a constituição dos saberes e de identidades docentes que apontam para a formação de um professor com autonomia, criticidade, criatividade e compromisso com a formação dos sujeitos considerando os contextos sociais.

Palavras-chave: identidade docente; formação docente; residência pedagógica;

ABSTRACT

This capstone project has a main focus to analyze the report content of the graduates who participated in the Pedagogical Residency Program from the Pedagogy Course of University of Brasilia, to reflect about the constitution of the Teacher Identity in the Initial Training of the Teacher. In relation to the methodology it is based on documentary, exploratory research and a qualitative approach. It is a documentary research because the main source of this project were five experience reports sent to Capes in the year of 2024. Exploratory, because it sought to comprehend how the teaching identity process was happening. The qualitative approach is because it looks for the meanings assigned to the experiences. The theoretical foundation was based on the input of Dubar (2005), Ciampa (1994), about identity; Pimenta (2009) about the teaching identity; Imbernón (2002) on teaching training; Farias *et al.* (2009) on identity elements; and the teaching knowledge highlighted by Pimenta (2009). The analysis on the reports indicated a social, collective and also individual teaching identity, the constitution of teaching identity is realized in relationships with peers, in this case teachers and preceptor, residents and children, and self reflection, this being between oneself and the other. Therefore, it concludes that activities described in the reports such as meeting participations, teaching practice observation and the children, planning and regency, pedagogical material planning, logbook writing, among others, were fundamental for the constitution of knowledge and teaching identities that look towards shaping a teacher with autonomy, criticality, creativity and commitment with the formation of subjects considering social contexts.

Key-words: teaching identity; teaching training; pedagogical residency;

SUMÁRIO

Introdução	16
A construção da identidade docente na formação de professores	21
Contexto da pesquisa: O Programa de Residência Pedagógica; O Subprojeto da Pedagogia e as escolas-campo.	27
Estrutura e conteúdo dos relatórios	32
O que dizem os relatórios do programa residência pedagógica sobre a identidade docente?	33
Considerações finais	40
Referências	43
Apêndice(s)	46

INTRODUÇÃO

Conforme o Censo (Brasil, 2024), o total de professores que atuaram na Educação Básica em 2023 foi de 2.354.194, destes 684.656 na Educação Infantil e 769.366 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esse número expressivo de professores exige não só um olhar cuidadoso para as políticas de formação, mas também para o desenvolvimento profissional desse grupo. O trabalho que o professor exerce, conforme Farias *et.al* (2009), requer saberes especializados e estruturados por múltiplas relações, nas quais o seu próprio processo de humanização e dos sujeitos com quem este interage no contexto do trabalho, é forjado.

Nesse contexto, para ser professor e trabalhar como professor não basta gostar de crianças, pois “[...] quando se assume que a perspectiva da docência se estrutura sobre saberes próprios, intrínsecos à sua natureza e a seus objetivos, reconhecemos uma condição profissional para a atividade do professor” (Cunha, 2010, p. 20). Esse reconhecimento profissional demanda uma formação inicial e contínua de qualidade, e as Instituições de Educação Superior precisam planejar condições necessárias, articuladas com sistemas de ensino para melhor formar esses profissionais.

A Resolução mais atual do Conselho Nacional de Educação (CNE) CNE/CP nº 4/2024², que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura), determina, no segundo inciso do Art. 2º, que:

Compreende-se o exercício da docência como ação educativa, a partir da condução de processos pedagógicos intencionais e metódicos, os quais baseiam-se em conhecimentos e conceitos próprios da docência e das especificidades das diferentes áreas do conhecimento, incluindo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diferentes linguagens, tecnologias, evidências científicas e inovações (Brasil, 2024).

² Essa resolução, apesar de ser a mais atual, tem sido criticada por algumas instituições que discutem a formação docente, dentre as quais destaca-se a Anfope (Associação Nacional pela formação dos profissionais da Educação) que emitiu Nota posicionando-se pela não homologação do Parecer CNE/CP n. 04/2024; pela revogação das Resoluções CNE/CP n. 02/2019 e n. 01/2020, com o arquivamento desse processo, e pela imediata retomada da Resolução CNE/CP nº 02/2015. Alguns argumentos são: Ausência de valorização profissional; Falta de explicação sobre a valorização profissional; Necessidade de garantir condições de formação inicial e continuada; Necessidade de planos de carreira; Necessidade de piso salarial nacional; e Necessidade de condições adequadas para o trabalho docente.

E, no Art.3, considera a formação inicial como:

processo dinâmico e complexo, que possui articulação intrínseca e indissociável à valorização de profissionais de educação, às políticas de formação continuada e de gestão das carreiras do magistério, é condição necessária para a garantia da melhoria permanente da qualidade social da educação, devendo ser planejada e realizada por IES devidamente credenciadas em articulação permanente com os sistemas de ensino dos entes federativos (Brasil, 2024).

De acordo com essa Resolução, as instituições de educação superior precisam articular-se com os sistemas de ensino dos entes federativos a fim de proporcionar uma formação permanente de qualidade, mas isso não pode ser desvinculado da valorização dos profissionais da educação, das políticas de formação e da gestão das carreiras do magistério. Essa articulação indicada pela Resolução é um grande desafio e isso torna essa formação ainda mais complexa na atualidade.

A luta por uma formação de qualidade já é defendida por muitos estudiosos da área há décadas. Imbernón (2002, p. 45) já advertia que “o professor precisa de novos sistemas de trabalho e de novas aprendizagens para exercer sua profissão”. Freire ao discutir sobre formação de professores já dizia que:

[...] a responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe colocam o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (Freire, 1997, p. 19).

Como se observa, a formação, seja inicial, continuada ou permanente, é imprescindível para o profissional docente. Como foi dito, para Freire, a formação permanente do professor precisa se fundamentar na análise crítica da sua prática. No entanto, a formação inicial também não pode prescindir dessa análise da prática (seja a do próprio licenciando, seja a de outros professores como os formadores de professores). A formação inicial permite o encontro do estudante com a profissão, com a escola e sua realidade, com as experiências referentes à docência, com seus pares. Isso é importante, pois quando o licenciando está imerso nas atividades profissionais, ele se vê como professor e reflete sobre sua identidade docente. Para Tardif e Raymond, a formação inicial

[...] também exige uma socialização na profissão e em uma vivência profissional através das quais se constrói e se experimenta pouco a pouco uma identidade profissional, onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assuma assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério (Tardif; Raymond, 2000, p. 239).

Sob essa óptica, o estágio docente como componente obrigatório dos cursos de licenciatura, é muito importante, mas este não pode ser reduzido ou confundido apenas com o momento da prática do curso. Esse pensamento pode levar os estudantes a crer que técnicas ou habilidades podem ser empregadas de forma universal, o que, de acordo com Pimenta e Lima (2006), pode distanciar a universidade do que acontece nas escolas. Elas defendem que o estágio é teoria e prática, e não atividades separadas ou hora da prática.

Para além do estágio, algumas estratégias formativas e programas governamentais têm sido implementados nos cursos de licenciatura. Isso possibilita a aproximação com o contexto profissional, contribui para que este futuro professor se identifique como tal, bem como vivencie ações e atividades no contexto de docência que contribuam para a constituição da identidade e de saberes docentes.

O Programa de Residência Pedagógica-PRP pode ser considerado uma dessas estratégias formativas. Ele é uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES, e segundo seu Edital 24/2022, este é regulamentado pela Portaria Capes nº 82, de 26 de abril de 2022, que compõe a Política Nacional de Formação de Professores. Sua premissa é contribuir para a formação docente, possibilitando o licenciando conhecer a gestão de sala de aula, estabelecer uma relação universidade escola e imergir o estudante na escola de educação básica. Os projetos institucionais de residência pedagógica das Instituições de Educação Superior são destinados apenas às escolas da educação básica. Seus objetivos específicos são:

I - fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura; II - contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos; III - estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores; IV - valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional; e V - induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula.

O curso de Pedagogia da Universidade de Brasília participou da última edição do PRP, e conforme o seu subprojeto, no 4º parágrafo do Edital FE nº 01/2023, este buscava aprimorar a formação inicial dos professores de educação básica.

Considerando esse contexto sobre a formação de professores, a participação da pesquisadora como residente do PRP e a abrangência e importância deste programa na formação de professores, definiu-se como Objetivo Geral desta pesquisa “Analisar o conteúdo dos relatórios de licenciandos que participaram do Programa Residência Pedagógica do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, para refletir sobre a constituição da Identidade Docente na Formação Inicial do Professor”.

Como objetivos Específicos, os seguintes: i) Conhecer a estrutura e o conteúdo dos relatórios de licenciandos que participaram do Programa Residência Pedagógica do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília; ii) Analisar o conteúdo dos relatórios para verificar como as identidades docentes estão se constituindo a partir das aprendizagens e experiências narradas.

Para alcançar esses objetivos, a metodologia da pesquisa pautou-se em uma abordagem qualitativa. Conforme Gil (2002, p. 133)

A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Pode-se, no entanto, definir esse processo como uma seqüência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório.

Isso quer dizer um processo que busca elaborar de forma coerente os significados do fenômeno investigado. A abordagem indicada possibilita conhecer as percepções e as experiências entre outros elementos que podem levar a uma compreensão mais profunda sobre a constituição das identidades docentes. Além disso,

[...]se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto, se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada (Araújo e Oliveira, 1997, p. 11).

No caso desta pesquisa, foram selecionados cinco relatórios de residentes do Subprojeto Pedagogia da Universidade de Brasília, que participaram do PRP durante o período de novembro de 2022 a abril de 2024. Estes descreveram de forma narrativa as experiências vivenciadas por eles. A leitura destes relatórios com um olhar para a constituição

das identidades docentes permitiu focalizar a realidade de forma complexa, mas contextualizada. Dessa forma, esta é uma pesquisa documental, pois esta é

[...] aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências [...] (Pádua, 1997, p. 68).

Bem como fornece informações contextualizadas que permitem uma compreensão dos objetivos do trabalho. Neste caso, ampliam a perspectiva a respeito do que os residentes dizem sobre que tipo de professores estão se constituindo. Ainda sobre a pesquisa documental, Gil (2002, p. 46) esclarece que:

[...] as fontes são muito mais diversificadas e dispersas. Há, de um lado, os documentos "de primeira mão", que não receberam nenhum tratamento analítico. Nesta categoria estão os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos etc. Incluem-se aqui inúmeros outros documentos como cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins etc (Gil, 2002, p. 46).

Entretanto, essa pesquisa também é exploratória, pois estas pesquisas “[...] têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições (Gil, 2002, p. 41).

Com a implementação desta metodologia, foi possível construir esse texto, organizado a partir dessa introdução, seguido de uma seção que trata da constituição da identidade na formação de professor, da seção que apresenta o contexto da pesquisa, e da seção que caracteriza os relatórios e analisa os dados gerados a partir da leitura do conteúdo dos relatórios. Por fim, é feita a conclusão do trabalho, com algumas considerações a partir dos objetivos da pesquisa.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Segundo o dicionário Caldas Aulete da Língua Portuguesa (2008, p. 546), a palavra “identidade” significa “conjunto de características próprias de uma pessoa, um grupo etc. e que possibilitam a sua identificação ou reconhecimento”. Essa breve definição nos traz uma ideia de que a identidade carrega uma pluralidade, ou seja, combina características de um determinado indivíduo ou grupo.

Para além do dicionário, o conceito de identidade desenvolvido pelo sociólogo francês Claude Dubar, apresenta a identidade a partir de um processo de socialização, isto é, a identidade humana para este autor não é dada, de uma vez por todas, no nascimento. Isso significa que ela é construída na infância e, a partir de então, é reconstruída no decorrer da vida. Assim, o indivíduo jamais a constrói sozinho, pois depende tanto dos juízos dos outros quanto de suas próprias orientações e autodefinições, ou seja, a identidade é produto das sucessivas socializações (Dubar, 2005). Portanto, o processo de socialização, caracterizado pelas interações, constrói a identidade no decorrer da vida de forma dinâmica, essas interações são compreendidas por si e pela relação com os pares, sempre suscetíveis às modificações.

Para esse sociólogo, a identidade social é sucedida de uma contínua interação entre a transação “interna” ao indivíduo e a transação “externa” entre o indivíduo e seus pares, com outras palavras, entre si e o outro. Dubar (2005) diz que a identidade para si e a identidade para o outro são ao mesmo tempo inseparáveis e ligadas de maneira problemática. Inseparáveis uma vez que a identidade para si está ligada ao Outro, e problemática porque para entender a identidade que é dada pelo o Outro é necessário uma comunicação, que é conseqüentemente marcada por incertezas. Ele diz “Eu nunca posso ter certeza de que minha identidade para mim mesmo coincide com minha identidade para o Outro. A identidade nunca é dada, ela sempre é construída e deverá ser (re)construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura” (Dubar, 2005, p. 135).

O psicólogo Antônio Ciampa (1984) faz para o leitor as seguintes perguntas “Quem é você?” e “Quem sou eu?”, para o autor isso é questionado quando se está pesquisando identidade. Em seguida diz que aparenta ser fácil de se responder por sabermos quem somos, mas imediatamente indaga se diante da respectiva resposta é possível prever, com precisão, como o sujeito do questionamento poderá agir, pensar, ou sentir independentemente da situação. O que acontece é que essa resposta atende apenas a representação de identidade. Isso significa que “torna-se necessário partir da representação, como um produto, para

analisar o próprio processo de produção”. Assim, a identidade é o próprio processo de identificação.

Para Ciampa (1984), a complexidade que perpassa o conceito de identidade é pertinente e merece atenção. Assim, ele desenvolve um conceito de identidade, em que aquele que elabora sua resposta é tanto autor quanto personagem de sua história, autor porque o indivíduo a constrói, e personagem porque é construído por ela. Além disso, nessa história, que é a vida, encontram-se outros personagens. “Então, eu- como qualquer ser humano-participo de uma substância humana, que se realiza como história e como sociedade, nunca como indivíduo isolado, sempre como humanidade” (Ciampa 1984, p 68). Dessa forma, a identidade faz-se social.

Diante das concepções apresentadas, pode-se analisar esse processo de construção identitária que também se realiza na profissão docente. Conforme Pimenta (2009) a profissão de professor surgiu em um determinado contexto e momento histórico, que por sua vez atendia as demandas daquela sociedade. Assim, entende-se que a profissão docente surgiu para atender uma necessidade da sociedade, mas que após seu surgimento passou por mudanças para atender as expectativas da sociedade que também se transformava. “Essas considerações apontam para o caráter dinâmico da profissão docente, como prática social” (Pimenta, 2009, p. 7), e que provavelmente impactam na forma como o professor se vê como profissional.

Como Pimenta (2009) aponta, na educação escolar, o aumento dos sistemas de ensino não está acompanhado de um crescimento qualitativo, o que faz com que seja necessário uma nova perspectiva a respeito da identidade profissional do professor, uma vez que esta se constrói ao revisar os significados sociais da profissão e ao revisar tradições na educação, bem como essa identidade docente

constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que em sua vida: o ser professor (Pimenta, 2009, p. 7).

De acordo com a autora, durante a formação inicial, os estudantes já esboçam aquilo que entendem como ser professor a partir do que vivenciaram ou observaram durante a trajetória escolar. Em suas perspectivas, tomam notas do que é um professor que sabe o conteúdo, mas não o sabe ensinar, e com isso o classifica como um bom profissional ou não. Em que condições a profissão é exercida, se é valorizada financeiramente, se reconhecida, se

repleta de dilemas, além disso, observam aqueles que agregaram em suas vidas pessoais, percebem também o que é um professor sob outros olhares, como por exemplo, o de estereótipos midiáticos, entre outras observações. Para a autora essas perspectivas então formam uma ideia apenas enquanto estudante e, é papel do curso de formação inicial auxiliar o processo de ver-se como professor, isto é, contribuir na construção de sua identidade.

Portanto, em conformidade com Pimenta (2009), a identidade docente não é dada ao estudante que se gradua e assim a adquire. É construída no decorrer da vida por meio de uma série de elementos, como a formação pessoal, a formação acadêmica e na relação com os outros. Para ela, a identidade profissional se constrói a partir das significações sociais da profissão, da revisão constante desses significados sociais; assim como da revisão das tradições. Assim, entende-se que a identidade é cercada de elementos, é moldada, refletida, e transformada por aquele que se constitui dentro das relações, não há fim. O que seria de um profissional que não desenvolve sua identidade? A identidade docente então dá-se pelas formas identitárias, que são realizadas pelas transações externas e transações internas, como citado anteriormente.

Desta forma, a construção da identidade do professor é desenvolvida nas relações com outros professores durante o trabalho docente, mas também na luta por condições materiais para o exercício da profissão. Essa compreensão se dá em função de que:

Em primeiro lugar, uma profissão deveria prestar um serviço público único e essencial e este deveria ser reconhecido pelo público em geral; em segundo lugar, os membros de uma profissão deveriam ter um código de ética no qual o serviço público é colocado acima do ganho particular; finalmente, para desempenhar estes serviços únicos, cada membro de uma profissão deveria possuir conhecimento esotérico, isto é, um entendimento de operações intelectuais especiais e a posse de habilidades técnicas especiais (Lüdke, 1988, p. 65).

Assim, o professor é aquele que presta um serviço público, que se vê e que atua como categoria com um código de ética, mas também que possui conhecimentos inerentes da profissão docente. O professor educa como prática social, e seu papel não pode ser restringido a ensinar algo, pois segundo Imbernón (2002, p. 15), a formação “transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza”.

Por muito tempo ser professor foi associado àquele que detém os conhecimentos da área que ensina. Saviani (1999), ao discorrer sobre a Pedagogia Tradicional na escola, menciona que a figura do professor nesta Pedagogia é que transmite conhecimentos.

A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos (Saviani, 1999, p. 18).

Nesse aspecto, só saber os conteúdos não faz de ninguém um bom profissional, pode fazê-lo um especialista em determinados conteúdos, é claro, mas não é o suficiente para ser um bom professor. Segundo Freire (2002, p. 31) “[...] histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã”. Para corroborar com esse entendimento, Imbernón diz que:

A profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais, já que exerce influência sobre outros seres humanos e, portanto, não pode nem deve ser uma profissão meramente técnica de “especialistas acadêmicas” (Imbernón, 2002, p. 29).

Esse é um problema! Por vezes esquecemos que um professor é um profissional, e que todo profissional precisa aprender a desenvolver suas atividades. Para isso, é necessário ter “[...] saberes científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade da experiência, indagação, teórica e criatividade para fazer frente a situações únicas, ambíguas, incertas, conflituosas, e por vezes violentas, das situações de ensino [...]” (Pimenta e Anastasiou, 2014, p.16). Pois, segundo Pimenta (2009, p. 6)

[...] espera-se da licenciatura que desenvolva, nos alunos, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, irem construindo seus saberes-fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática, necessários à compreensão do ensino como realidade social e, que desenvolva neles, a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professor.

A identidade docente é “espaço de construção de maneira de ser e de estar na profissão” (Nóvoa, 1995, p. 34). Segundo Farias *et al.* (2009), o professor se depara com conflitos, mudanças e incertezas, a comunicação, e o movimento de interação perpassam o seu desenvolvimento, e faz com que ele se situe, ou melhor, se reconheça enquanto um profissional singular e pertencente a um grupo de semelhantes, nesse caso, o de docentes.

De acordo com Farias *et al.* (2009), no livro “Didática e Docência: aprendendo a profissão”, alguns elementos contribuem para a construção da identidade docente, sendo elas a história de vida, a formação e a prática pedagógica. Esses três elementos representam duas dimensões, a pessoal que diz respeito à natureza biográfica, e a profissional que diz respeito à formação e suas relações com saberes e experiências docentes.

Para Farias *et al.* (2009) a história de vida como elemento identitário revela a “pessoa professor”, e traz consigo as subjetividades derivadas da família, contexto político, econômico e cultural, amigos e escola. Isto é, tempos e espaços os quais diferentes pessoas interagem e compartilham costumes, valores entre outros atributos culturais que estruturam o sujeito, e assim acompanham a profissão. “Do amálgama de vários fatores presentes nas trajetórias pessoais dos professores emergem elementos decisivos, tanto em sua inserção no magistério quanto no modo de viver a profissão” (Farias *et al.*, 2009, p .65).

Já a formação como elemento identitário, para essas autoras, revela o professor que se identifica como profissional diante a sua relação com os saberes e com o exercício da docência. Entendida de forma contínua, ela se encontra em duas etapas, a inicial e a continuada,

[...] este conjunto de etapas inter-relacionadas e constitutivas da formação apresenta-se, assim, como componente central na construção da identidade profissional do professor. A formação configura-se como uma atividade humana inteligente, de caráter processual e dinâmico, que reclama ações complexas e não lineares. Nesse sentido, trata-se de um processo no qual o professor deve ser envolvido de modo ativo, precisando continuamente desenvolver atitudes de questionamento, reflexão, experimentação e interação que fomentem a mudança (Farias *et al.*, 2009, p .65).

Por fim, para as autoras, a prática pedagógica revela o professor que se forma no espaço escolar. Ali ele se define, o professor precisa tomar decisões complexas, e essas mesmas decisões se embasam naquilo que trazem consigo. Nesse sentido, a cultura docente forma coletivamente e “[...] se expressa nos métodos utilizados em classe; na qualidade, sentido e orientação das relações entre professores e os demais membros da escola; nas funções desempenhadas; nas formas da gestão que estas assumem, nos processos de tomada de decisão” (Farias *et al.*, 2009, p .65).

Os três elementos citados podem não ser os únicos, mas são pertinentes no que diz respeito à dimensão profissional que exige um professor crítico e que em sua formação sistematiza saberes próprios da docência para ser capaz de promover uma educação emancipatória. Portanto, para que isso seja possível, a docência urge de saberes especializados, ela é formada por práticas e teorias da educação articuladas

[...] Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre (Pimenta, 2005, p. 26)

Em seu texto “Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor”, Pimenta (2009) categoriza três saberes docentes a) saberes da experiência, b) saberes do conhecimento, e, c) saberes pedagógicos.

a) Saberes da experiência: são os saberes produzidos no cotidiano e também aqueles sistematizados e refletidos por seus colegas (Pimenta, 2009). Anteriormente foi mencionado que durante a formação inicial os estudantes chegam com suas concepções sobre o que é ser professor, tanto pelas próprias observações quanto pelas socialmente produzidas. Pimenta (2009) também compreende que os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente e, a partir de textos produzidos por outros educadores, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem - seus colegas de trabalho.

b) Saberes do conhecimento: o conhecimento como saber da docência constitui-se de três estágios para Pimenta (2009). Não se trata simplesmente de informação, esse seria o primeiro estágio. O conhecimento se faz em um segundo estágio, o de trabalhar bem essas informações. O terceiro estágio corresponde a inteligência; conhecimento bem utilizado, e consciência ou sabedoria; reflexão. Isso significa que o conhecimento demanda desenvolvimento e humanização. Uma vez entendido que conhecer é partir da informação a caminho do conhecimento, a escola e professores devem “proceder a mediação entre, a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes, pelo desenvolvimento da reflexão, adquirirem a sabedoria necessária a permanente construção do humano” (Pimenta, 2009, p. 8).

c) Saberes pedagógicos: referem-se ao saber ensinar. Conforme Pimenta (2009) uma vez em contato com a ciência da educação, esses saberes devem ser impulsionados para além do próprio curso, assim, a partir das necessidades pedagógicas devem apropriar-se da prática. Formam-se os saberes pedagógicos a partir de um contexto real existente, tomá-lo como ponto de partida e de chegada é essencial para reinventar e ressignificar na própria ação. Isto

é, reelaborar seus saberes diante sua prática. A autora menciona que parte dessa formação é possível por meio de registros.

Assim, os escritos de Farias *et al.* (2009) e Pimenta (2009) indicam a necessidade de uma formação inicial e contínua de professores críticos, considerando a história de vida e as experiências profissionais articuladas aos saberes docentes e a prática pedagógica, isto tudo constitui as identidades docentes.

Dessa maneira, com as contribuições de Dubar (2005), Ciampa (1994), sobre a identidade; Pimenta (2009) sobre identidade docente; Imbernón (2002) sobre formação docente; Farias *et al.* (2009) sobre elementos identitários; e os saberes docentes categorizados por Pimenta (2009), será feita a análise do relatórios do residentes.

CONTEXTO DA PESQUISA: O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA; O SUBPROJETO DA PEDAGOGIA E AS ESCOLAS-CAMPO.

Para contextualizar a pesquisa, este trabalho se respaldou nos seguintes documentos: da Portaria Capes nº 82, de 26 de abril de 2022, Edital FE nº01/2023, e Edital Capes nº24/2022. Com a finalidade de informar sobre os objetivos e orientações do PRP e do subprojeto pedagogia, a fim de conhecer o papel dos professores e licenciandos no funcionamento e finalidades do PRP do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília .

O PRP “tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento de formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura” (Brasil, 2022). De acordo com a Portaria Capes nº 82, de 26 de abril de 2022, o PRP integra a Política Nacional de Formação de Professores. Já em sua 3ª edição, 2022/2024, o PRP visa aproximar o licenciando da educação básica.

A Portaria Capes nº 82, de 26 de abril de 2022, que regulamenta o PRP, define as atividades dos participantes. Conforme essa Portaria, as IES são responsáveis por apresentar seus Projetos Institucionais à Capes, e nestes constam os subprojetos por área. O Coordenador Institucional é o docente da instituição responsável pela realização da residência pedagógica na instituição superior. O Docente Orientador, um professor do quadro efetivo da IES é aquele que se encarrega de planejar e orientar as atividades dos residentes de seu núcleo de residência. O preceptor é o professor da escola-campo que acompanha as atividades dos residentes. E o residente, o estudante de licenciatura, participa das atividades desenvolvidas na escola-campo. Todos são bolsistas da Capes, e conforme esta Portaria, o PRP não gera

vínculo empregatício. Define-se como Núcleo, a reunião de docente orientador, preceptor, e residentes em um grupo. A escola-campo é a escola pública que recebe os licenciandos e o lugar em que é desenvolvido boa parte das atividades.

Considerando o objetivo deste trabalho, de refletir sobre a constituição da identidade dos residentes, procurou-se conhecer a partir da Portaria nº 82, de 26 de abril de 2022, as atribuições dos participantes que se relacionam de forma direta com os residentes. Assim, de acordo com o Art. 47 são algumas das atribuições do Docente Orientador:

I - planejar, coordenar e acompanhar a execução das atividades acadêmicas e pedagógicas do núcleo sob sua responsabilidade, em interlocução permanente com a coordenação institucional e com os demais participantes do subprojeto; II - acompanhar, orientar e avaliar os residentes em seu processo formativo e na sua imersão nas escolas de educação básica; III - reunir-se periodicamente com os preceptores, residentes e outros atores envolvidos nas atividades do subprojeto; IV - incentivar a participação em pesquisas, projetos de extensão e outras atividades que enriqueçam a formação dos residentes e dos preceptores; [...] VI - orientar a elaboração de relatórios, relatos de experiência ou outros registros de atividades dos residentes, além de responsabilizar-se pelo recolhimento desses documentos quando solicitado pela coordenação institucional.[...] VIII - orientar o residente na elaboração de seus planos de aula e na execução da prática pedagógica, em conjunto com o preceptor (Brasil, 2022).

Sobre as atribuições do Preceptor, no Art. 42 da Portaria, destacam-se algumas que podem implicar na constituição da identidade docente dos residentes. São elas:

II - orientar, juntamente com o docente orientador, a elaboração de relatórios, relatos de experiência ou outros registros de atividades dos residentes; III - acompanhar e avaliar o residente na aplicação de seus planos de aula e na execução da prática pedagógica; IV - auxiliar na elaboração de materiais didático-pedagógicos a serem utilizados pelos residentes; [...] VII - reunir-se periodicamente com os residentes e outros preceptores, para socializar conhecimentos e experiências (Brasil, 2022).

Das atribuições do residente, conforme a mesma Portaria, e que podem implicar na construção da identidade como professor, destacam-se:

I - desenvolver as atividades de residência pedagógica, planejadas juntamente com o docente orientador e o preceptor; II - elaborar os planos de aula sob orientação do docente orientador e do preceptor; [...] IV - registrar as atividades de residência pedagógica em relatórios ou em relato de experiência, conforme definido pela CAPES, e entregá-los no prazo estabelecido; V - participar das atividades de acompanhamento e de avaliação do projeto colaborando com o aperfeiçoamento do programa (Brasil, 2022).

A partir da leitura destas atribuições percebe-se que estas podem implicar na identidade docente dos residentes, pois durante 18 meses, de acordo com objetivos aqui já

citados, o PRP propõe uma imersão do licenciando no contexto escolar para o desenvolvimento das atividades planejadas. Possibilita o desenvolvimento da práxis pedagógica, já que visa fortalecer a formação teórica-prática, possível na elaboração de planos de aula, nas regências, no registro sistemático das atividades desenvolvidas, nas reuniões, nas interações com os atores, entre as demais atividades da residência. Pode fazer a ponte entre universidade e escola, permitindo o reconhecimento de professores da educação básica, e incentivando a produção acadêmica fundamentada nessas experiências. Permitindo que o residente conheça e perceba o seu local de trabalho, não só conheça, mas desenvolva atividades inerentes ao trabalho docente.

Assim, infere-se que a proposta contida nestes documentos da Capes podem corroborar na construção da identidade docente que se realiza na formação inicial, e a Universidade, se comprometida com esta proposta, é parte importante, pois pensa, articula, propõe e orienta todo esse processo formativo a partir dos subprojetos elaborados nas Instituições de Ensino Superior.

O subprojeto Pedagogia da Universidade de Brasília, em seu Edital FE nº01/2023, regulamenta e informa sobre a seleção dos estudantes aptos a participarem do PRP conforme a Portaria Capes nº82, 26 de abril de 2022 e o Edital Capes nº24/2022. O subprojeto pedagogia contou com 45 vagas para estudantes, 9 preceptores (professores da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal selecionados pelos docentes orientadores por meio de um edital do Decanato de Ensino de Graduação da UnB) e 3 docentes orientadores do curso de Pedagogia da UnB. Assim, formou-se também 3 núcleos que reunia escolas da educação básica de diferentes Regiões Administrativas do Distrito Federal, sendo a maioria de anos iniciais e outras também atendiam a educação infantil.

Como requisitos para candidatura, para os residentes exigiu-se que o estudante, de matrícula ativa, tivesse cursado no mínimo 50% do curso ou estar no 5º período, além de um bom desempenho no histórico escolar e ser aprovado no processo seletivo. Também como parte das exigências, os residentes deveriam destinar 32 horas mensais às atividades. Além disso, participar das reuniões quando agendadas pelos docentes orientadores. E possuir um currículo atualizado na plataforma Capes. Fez parte do processo seletivo a elaboração de uma carta de intenções, nela deveria ser relatado a trajetória do candidato e suas expectativas em relação ao subprojeto. Por último, uma entrevista. As duas etapas contavam com critérios específicos presentes no documento.

O Subprojeto da Pedagogia tem foco na Alfabetização, na justificativa diz que possibilitará aos licenciandos do curso de Pedagogia a oportunidade de vivenciar o cotidiano de instituições escolares, de ter contato direto com a docência; e assim participar de momentos de reflexões, discussões e práticas pedagógicas inovadoras, aprendendo na correlação entre a teoria e a prática. De acordo com o documento do Subprojeto, este irá aproximar os licenciandos da realidade, das particularidades da escola e da docência (Universidade de Brasília, Subprojeto Pedagogia, 2023).

Destacam-se alguns objetivos do Subprojeto, que podem implicar na constituição da identidade docente: estudar, refletir e conhecer as propostas de alfabetização da Política Nacional de Alfabetização, instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019; experimentar as atividades próprias da docência e em especial na alfabetização; refletir sobre a prática pedagógica com profissionais que estão no contexto da instituição escolar e da sala de aula; conhecer as possíveis dificuldades no processo de ensino e de aprendizagem na alfabetização nas turmas acompanhadas; elaborar atividades para a superação das dificuldades observadas e vivenciadas no que se refere à alfabetização; ter contato e experimentação com o dia a dia da escola; realizar pesquisas sobre a docência e alfabetização, coletando dados do cotidiano para possíveis elaborações de projetos; e experimentar práticas significativas, elaborar ou confirmar saberes e práticas com a possibilidade de construir alternativas para novas ações educativas (Universidade de Brasília, Subprojeto Pedagogia, 2023).

No Subprojeto da Pedagogia haviam 3 núcleos, cada núcleo com 3 escolas. A Escola Classe 01 de Sobradinho-DF- E01, era uma dessas escolas participantes do PRP, e lá foi desenvolvida a atuação da pesquisadora. Assim, algumas informações referentes às escolas campo, se deve ao fato da pesquisadora ter participado do Subprojeto e conhecer aspectos gerais dessas instituições. Todas as instituições faziam parte da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal - SEEDF e atendiam a modalidade ensino fundamental I, anos iniciais, 1º ao 5º ano, nos turnos matutino e vespertino. Algumas dessas instituições também atendiam crianças da Educação Infantil.

Essas escolas localizavam-se em regiões diferentes do Distrito Federal, umas em uma área central e privilegiada estruturalmente e outras em regiões periféricas ou rurais. Desta forma, as escolas também atendiam famílias em condições sociais diferentes. Todas as escolas tinham um Projeto Político Pedagógico - PPP atualizado e disponibilizado no site da SEEDF.

Tomou-se como referência o PPP da Escola Classe 01 de Sobradinho, que diz ser objetivo da escola possibilitar a formação integral do educando, compreendendo os aspectos

social, afetivo e cognitivo, a fim de que o indivíduo consiga interagir de forma crítica e reflexiva na sociedade (Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Projeto Político Pedagógico Escola Classe 01 de Sobradinho, 2024). Observou-se que de forma geral os PPP apresentam objetivos semelhantes e se orientam pelos pressupostos do Currículo em Movimento (SEEDF, Currículo em Movimento, 2018), que são os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico Cultural. Nos PPP. Além dos objetivos e pressupostos teóricos e metodológicos, são descritos a forma de avaliação e os projetos pedagógicos propostos por cada instituição.

O primeiro contato com as escolas-campo foi em novembro de 2022, ocasião em que os residentes foram apresentados aos profissionais e aos espaços. Esse momento foi importante para situá-los do que estaria por vir. Além de reunir o núcleo composto pelas docentes orientadoras, preceptores e os residentes. Nas escolas-campo, os residentes foram designados a turmas e turnos diferentes, e por ser fim de ano, a atuação voltou-se para observação participante. Já no início de 2023 ao dar continuidade às atividades da residência foi possível, sob a orientação dos preceptores, planejar atividades, desenvolver regências, participar de reuniões, observar a atuação dos profissionais e fazer registros em um diário de bordo.

O diário de bordo foi uma estratégia formativa utilizada na EC01 entre a preceptora, os residentes e algumas professoras regentes, a cada semana um residente ou professor fez um registro. Esses registros compartilhavam entre o grupo, expectativas, reflexões, experiências, entre outros assuntos considerados relevantes por quem o escrevia. Além disso, desenhos, colagens, fotos eram envolvidos nesse processo de escrita. Dessa maneira, a documentação da atuação no PRP funcionou como uma estratégia formativa. Esses momentos foram acompanhados de reflexões e questionamentos relevantes para a atuação. Na reta final, foi enviado a Capes um relatório da experiência sobre o PRP de cada residente, como parte das atribuições dos licenciandos.

Foi a partir desse material, com um apanhado de experiências registradas, que pensou-se nos objetivos deste trabalho. Para isso, foram analisados 5 relatórios de residentes que atuavam em escolas diferentes. O acesso aos relatórios se deu pela proximidade da pesquisadora com os colegas residentes que concordaram em participar da pesquisa, disponibilizando seus relatórios e assinando um termo de consentimento para a realização da pesquisa. Para preservar a privacidade, os participantes dos PRP serão chamados como

Residente 1, Residente 2, Residente 3, Residente 4 e Residente 5. A seguir, é feita a descrição da estrutura e uma síntese do conteúdo dos relatórios.

ESTRUTURA E CONTEÚDO DOS RELATÓRIOS

A estrutura dos relatórios segue um padrão: identificação, resumo, palavras-chave título, introdução, desenvolvimento, considerações finais e referências. Esse padrão foi instituído pela Capes e repassado pelos orientadores aos residentes. A identificação tem as seguintes informações; nome do residente, cadastro de pessoa física- CPF, nome e sigla da IES, curso de licenciatura, séries e etapas da educação básica em foi desenvolvido as atividades, escola-campo, nome do docente orientador e nome do preceptor; e autorização de uso pela Capes, a fim de eventual divulgação do relatório.

Os textos são de caráter narrativo. Alguns são intitulados apenas de “Relato de experiência”, e outros contêm subtítulos voltados a uma experiência mais específica. Alguns relatos continham fotos de arquivo pessoal a fim de ilustrar as experiências. Os relatórios têm em média cinco páginas.

A introdução dos textos são semelhantes, com informações sobre o PRP e seus objetivos, sobre a formação docente, a escola-campo em que a residência foi desenvolvida. O desenvolvimento, apesar de assuntos específicos de cada residente, apresentava algumas similaridades, tais como: o tempo de participação no programa, as observações registradas no início do PRP, a recepção nos espaços, as experiências mais marcantes, a atuação das professoras regentes e a relação com colegas residentes.

As considerações finais delineiam a importância do PRP e em como ele alcançou seus objetivos em relação aos docentes em formação, suas contribuições e possibilidades. Também informa sobre como esse processo foi relevante para os residentes, que definiram como espaço de possibilidades, vivências, experiências, desenvolvimento pessoal, contato com as salas de aulas.

Outro ponto em comum dos relatórios, é a descrição de atividades coletivas, como as oficinas, reuniões, entre outros eventos realizados na UnB e projetos das escolas-campo. Os aspectos mais relevantes/abordados foram as regências, relação com outros residentes e o diário de bordo. É importante dizer que o diário de bordo foi abordado nos relatórios dos residentes 1, 2 e 3 que participaram de uma mesma escola-campo. Os residentes 4 e 5 são de núcleos diferentes.

A partir da leitura dos relatórios pode-se perceber o uso de termos em comum, como formação docente, trabalho docente, experiências, vivências, relação entre teoria e prática. E autores como Paulo Freire e Selma Garrido Pimenta, a fim de fundamentar a reflexão sobre a prática educativa abordada. Além de documentos orientadores, como edital e projeto político pedagógico de cada instituição também foram citados nos relatórios.

O QUE DIZEM OS RELATÓRIOS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA SOBRE A IDENTIDADE DOCENTE?

A identidade docente, como discutida na primeira seção deste texto, pode ser compreendida como um processo que se estabelece antes mesmo do futuro docente decidir ser professor, e perpassa toda sua trajetória profissional. Ela é social e coletiva, mas também individual. Ela recebe influências da própria história da profissão, mas também das condições materiais do exercício da docência. Ela é construída na relação com as pessoas, mas também é um processo interno que o professor elabora sobre si e seu trabalho.

A passagem pelo PRP oferece aos residentes a interação com o ambiente escolar permitindo que ele se situe no seu futuro espaço de trabalho. Por conseguinte, oportuniza a construção da identidade docente que “[...] se afirma, portanto, no plano individual e coletivo. Na interação entre tais planos e entre múltiplos sujeitos com suas respectivas subjetividades, vai configurando uma determinada forma de ser e exercer o magistério” (Farias *et. al.*, 2009, p. 60).

Farias *et. al.* (2009) apresenta três elementos constituintes da identidade docente: a história de vida, a formação e a prática pedagógica. E apesar de compreender que estes são indissociáveis como visto na primeira seção deste trabalho, a opção pelo elemento da formação na análise dos relatórios se deu em função do entendimento, que os residentes ainda estão cursando a licenciatura, portanto ainda não são profissionais que exercem a prática docente, pois estão em formação inicial. E o elemento da história de vida não foi analisado nos relatórios, uma vez que estes tratavam de forma mais direta das experiências nas escolas e não foram objeto da escrita dos relatórios. Assim, a análise dos registros nos relatórios procurou identificar de forma mais específica os saberes docentes (Pimenta, 2009) que os residentes foram constituindo durante a participação no PRP, à medida que se relacionavam com seus pares na escola.

Então buscou-se trechos dos relatórios em que os residentes descreviam as relações vivenciadas durante as atividades desenvolvidas, seja com os orientadores, preceptores, outros

professores e profissionais das escolas, e com crianças para compreender como essas relações vivenciadas durante as atividades poderiam implicar em saberes docentes desenvolvidos. A análise dos relatórios também buscou verificar como os residentes falam de forma mais direta sobre como estão se constituindo como docentes a partir de um movimento interno, de reflexão sobre o tipo de professor que estão formando-se ou que gostariam de ser.

As relações estabelecidas entre os próprios licenciandos durante o PRP foi indicativa da aprendizagem docente dos mesmos, como é possível verificar no relatório do Residente 2, que ressalta “Destaco aqui a possibilidade de interação entre os residentes para compartilhar ideias e tirar dúvidas entre si, uma vez que, além de permitir uma aprendizagem mútua, também aprimoram as habilidades de trabalho em equipe que cada um já possui” (Residente 2, 2024). Essa troca entre residentes se fez presente também quando mencionaram a utilização do diário de bordo, estratégia formativa utilizada pelos residentes em uma das escolas,

[...] ao usar o diário e perceber como a escrita pode ser uma ferramenta de reflexão pedagógica, entendi a sua verdadeira importância no exercício do magistério. Além disso, reconheci os benefícios do compartilhamento de experiências entre os residentes (Residente 2, 2024).

Olhar a escrita do Diário de Bordo produzido [...] com esses olhos fez toda a diferença na forma em que eu passei a registrar minhas experiências, pois, ao fazê-lo, sabia que estava incentivando o meu desenvolvimento profissional como docente e que todos os envolvidos poderiam se beneficiar de tal prática (Residente 2, 2024).

A própria escrita do diário e troca deste entre os residentes, o fez mudar de opinião, já que antes pensava no diário somente como um registro cronológico. O Residente 2 demonstrou maturidade ao tomar como embasamento alguns autores, como Porlán; Martín (1997), que falam sobre o uso do diário como forma de contribuir para a formação de professores-investigadores e para uma análise da prática pedagógica.

Fazer minhas próprias considerações partindo das minhas experiências pessoais me fez entender melhor o ser-professor, assim como a partilha com colegas residentes e professores experientes tiveram seu papel (Residente 2, 2024).

O diário de bordo foi uma ferramenta essencial na vivência da residência pedagógica, tanto para registros dos momentos, como para pensarmos em cada ação desenvolvida. Os registros de um professor dão base para a construção de novas práticas pedagógicas (Batista, 2019) (Residente 3).

Para a residente 3, o uso dessa estratégia impulsionou o desenvolvimento dos residentes. É interessante pontuar que preceptora, residentes e outras regentes contribuíram

para a construção do diário de bordo em questão. O residente ao mesmo tempo que compreende suas próprias reflexões, reconhece também que as relações com seus pares foram relevantes em seu processo formativo, destacando essas interações cotidianas e as por meio da escrita no diário. Dessa forma, trata-se de uma identidade constituída sobre si e com o outro.

A constituição identitária também foi possível a partir da relação dos residentes com preceptoras e/ou professoras regentes, que aconselhavam, orientavam e abriam espaço para os residentes. Os trechos a seguir evidenciam essa relação

Outro ponto que considero importante, diz respeito à recepção que a professora regente teve comigo desde o início, seja na maneira que me apresentou a turma, no modo como me incluía aos poucos na rotina da turma, ou ainda com as orientações que me passava ao ministrar determinadas atividades, que com certeza fizeram toda a diferença, tanto para o meu aprendizado quanto para o sentimento de pertencimento àquela sala de aula (Residente 2, 2024).

Ao decorrer do programa a preceptora [...] preparou diversos momentos para que pudéssemos ter mais conhecimento sobre o trabalho docente como um encontro de adequação curricular, apresentação do planejamento escolar, construção da documentação os estudantes com NEE'S, preenchimento do diário e aplicação de teste da psicogênese (Residente 4, 2024).

Assim, percebe-se que a relação dos residentes com professores regentes e preceptores abria espaço para a formação docente dos licenciandos, quando permitia-lhes desenvolver saberes da experiência (Pimenta, 2009). Um exemplo disso está presente na fala do Residente 2, ao citar a professora regente, que o acolheu, e a partir daí este passou a encontrar o sentido de ser-professor conforme ia se habituando no ambiente educativo. Também foi possível verificar na fala do Residente 4 que participou de momentos especificamente sobre trabalho docente organizados pela preceptora. Os saberes da experiência abrangem a trajetória do docente como também aquilo que é construído cotidianamente, a fim de aperfeiçoar a atuação. Os trechos citados nos relatórios abordam o cotidiano de cada residente. Percebe-se então que os residentes foram contemplados, não só em metodologias ou uso de materiais, mas apresentados ao ambiente educativo de forma confortável, provocando uma sensação de pertencimento. Esse acolhimento é essencial para a imersão do residente no contexto escolar.

Outra interação com os pares, que provavelmente contribuiu para a identidade docente, foi identificada na escola-campo da Residente 5 com a Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem- EEAA. Equipe formada por uma psicóloga e uma professora que atuava como pedagoga, que articularam reuniões para um trabalho em colaboração com as residentes. Essa parceria traçou uma ação de observação de várias turmas para dar início ao desenvolvimento das atividades do PRP.

A subjetividade que reside no processo de apropriação de conhecimento permite refletir sobre as inúmeras formas de aprender. Decorrente dessa concepção, as residentes e a EEAA concluíram que deveria haver uma transição do parâmetro coletivo das salas de aula para um atendimento educacional individualizado aos alunos, sublinhando a relevância de buscar outros planos educacionais além daqueles que estavam sendo utilizados na sala de aula (Residente 5, 2024).

A oportunidade de elaborar, planejar e aplicar junto às residentes e a EEAA qualificou minha jornada enquanto futura docente, constituindo um olhar crítico-reflexivo para funções do professor (Residente 5, 2024).

O Residente 4 também desenvolveu atividades em Classes Especiais de sua escola-campo. Antes mesmo do início dessas atividades se concretizarem foi ministrado uma oficina de inclusão, contando com a presença do corpo docente e dos residentes, a fim de compreender o objetivo do trabalho a ser desenvolvido com as crianças. O intuito era compreender o trabalho desenvolvido nessas classes. “Nas classes acontece um trabalho minucioso, pensado no desenvolvimento dessas crianças, suas vivências e na sua possível integralização” (Residente 4, 2024). Essa parceria demonstra que os residentes se aproximaram do que seriam os saberes pedagógicos (Pimenta, 2009) em vista do planejamento e desenvolvimento de materiais didáticos, oficinas e regências sob orientação da EEAA que realizaram. O Residente 4 e a Residente 5 detalham nos relatórios reuniões com as respectivas equipes a fim de que alcançassem os objetivos do PRP e da escola-campo.

É relevante sinalizar que, apesar da apresentação da construção da identidade nas relações com professoras, preceptoras e outros profissionais das escolas-campo, não foi mencionado a relação com os docentes orientadores em nenhum desses relatórios.

A constituição identitária também se sucedeu nas relações com as crianças. Observar, tomar decisões, escolher, pesquisar, estudar sobre como desenvolver alguma atividade ou regência exige que o mediador conheça as crianças, e assim, considere suas potencialidades, suas dificuldades, suas formas de aprender, sua realidade, entre outros fatores que influenciam a aprendizagem desses sujeitos. Isso é evidenciado nos relatórios quando os residentes descrevem suas ações, que por sua vez foram pensadas, elaboradas e avaliadas. E que a partir disso refletiram, registraram e estudaram suas práticas.

Por meio das vivências adquiridas [...], a formação acadêmica e profissional das residentes ganhou uma nova dimensão: a percepção do aprender pelo olhar da criança. Acolher os estudantes em seus interesses e perspectivas é se aproximar da oportunidade de atribuir significados ao que se ensina (Residente 5, 2024)..

[...] surgiu a possibilidade de acompanhar a Classe Especial e logo me prontifiquei. Acredito que o ponto alto da minha passagem pela residência foi ter conhecido e atuado com essas crianças. Enquanto acompanhei a

Classe Especial pode entender a magnitude do trabalho que é realizado com essas crianças (Residente 4, 2024)..

Após todos os alunos participarem, fizemos a problematização do jogo e atividades coletivas para consolidar os conceitos aprendidos durante a brincadeira. Os resultados evidenciaram melhorias no engajamento dos alunos, no desenvolvimento das habilidades matemáticas relacionadas à resolução de situações-problema envolvendo as ideias da multiplicação e a promoção de uma abordagem lúdica no ensino (Residente 1, 2024).

O exposto pelos Residente 4 e Residente 5 demonstra a seriedade do trabalho com as crianças e de como esse processo trouxe outras percepções a respeito do trabalho docente. Já a Residente 1 descreve uma regência desenvolvida por si, em que planejou, analisou os conhecimentos prévios, desenvolveu, problematizou e avaliou a atividade, enquanto era orientada pela professora regente também preceptora. Cada mudança, cada palavra envolve a constituição da identidade, que é construída a cada passo, conversa, troca que se tem. O que se observa, o que se diz, o que não foi dito, o que poderia ter sido diferente e o que se faz com tudo isso, fazem parte do que, aqui neste texto, se entende como identidade docente.

Essas relações externas, com o outro, geram um movimento de reflexão interna sobre o ser professor e sua formação. Por exemplo, o Residente 2 passou a entender o diário de bordo de uma maneira totalmente diferente, em que segundo seu relatório, depois de participar da atividade coletiva de escrita, passou a usá-lo como estratégia-formativa. Trouxe em seu relatório trechos de seus escritos no diário de bordo como base para o próprio relatório analisado neste trabalho “Sendo assim, utilizarei dos registros realizados no Diário de Bordo, para construção de parte desse relatório, fazendo jus à ferramenta que me foi apresentada” (Residente 2, 2024).

A Residente 5 afirma que o reconhecimento do contexto que envolvia a escola-campo e a observação em relação às turmas funcionaram como ponto de partida para o desenvolvimento de possíveis atividades. Essa análise do contexto vai ao encontro dos saberes pedagógicos, uma vez esses saberes formam-se a partir de um contexto real existente, no qual o ponto de partida e de chegada é essencial para reinventar e ressignificar na própria ação (Pimenta, 2009), como se vê no relato a seguir:

Nessa perspectiva, a possibilidade de vivenciar a residência [...] ocasionou percepções que transformaram a minha formação acadêmica, dentre elas a importância em considerar o contexto social em que a escola está inserida para melhor atender as demandas e necessidades, explícitas e implícitas, da instituição. Isso significa levar em conta que as relações com a comunidade escolar, o ensino humanizado e a sensibilidade em compreender a

singularidade dos elementos que estruturam a escola também são aspectos que participam do ato de compartilhar conhecimento (Residente 5, 2024).

A construção da identidade docente foi verificada nos relatórios em outros momentos. A experiência da Residente 1, ao desenvolver uma regência, demonstra isso:

Entender a relevância da aplicação de jogos matemáticos durante o processo de alfabetização; Conhecer os materiais de alfabetização disponibilizados pela SEDF que auxiliam no trabalho de alfabetização matemática (Residente 1, 2024).

[...] Para executar a atividade em sala de aula, recebi o caderno do PNAIC, entregue pela professora preceptora que explicou como funcionam os cursos e os programas de alfabetização promovidos no âmbito da SEED (Residente 1, 2024).

Para o desenvolvimento da atividade, a residente com auxílio da professora preceptora, compreendeu a relevância dos jogos matemáticos como uso dos materiais curriculares disponibilizados. Observou quais as dificuldades que as crianças apresentavam, para orientar suas ideias e como mediar a regência de acordo com o perfil de cada um, para assim levar a matemática em sua regência. Por fim, discutiu os resultados no relatório, correlacionou com a teoria, citando Vigotsky (2008) ao tratar da brincadeira e jogos que estavam presentes em sua atividade. Demonstrando a relação entre teoria e prática, segundo seu relatório, ela pôde

[...] planejar e aplicar atividades em situações reais de ensino, e com isso obtive uma experiência enriquecedora. Esta vivência não apenas consolidou meu conhecimento teórico, mas também proporcionou uma visão prática e contextualizada do impacto positivo que estratégias lúdicas podem ter no aprendizado do alunos (Residente 1, 2024).

Esse movimento compreende os saberes do conhecimento (Pimenta, 2009), uma vez que os residentes precisaram se apropriar de conteúdos específicos de cada campo de conhecimento, a fim de planejar as regências, foi possível verificar isso no relatório da Residente 5 (2024)

Posteriormente ao projeto interventivo para o BIA, as residentes e a EEAA formularam materiais didáticos para estruturar a oficina com enfoque em conceitos matemáticos. Com o intuito de entregar um atendimento educacional efetivo e de qualidade, orientamos aos professores que indicassem os estudantes que necessitavam de aulas complementares nos conteúdos de multiplicação, divisão e fração. Objetivando ressignificar o olhar das crianças para a Matemática, integramos o livro de ficção composto por atividades matemáticas.

Essas atividades apresentadas também revelam uma relação com os saberes pedagógicos, uma vez que os residentes criaram projetos diante o contexto das crianças. Com

produções de jogos, trilha matemática, jogos de tabuleiro e dominó das operações, intervindo com novas possibilidades, considerando os contextos que estavam inseridas as crianças.

Nesse sentido, o propósito da oficina foi de modo lúdico e atrativo os conteúdos de multiplicação, divisão e frações. Desse modo, foi construído um cenário de acolhimento em que a matemática não era vista como “bicho-de-sete-cabeças”, mas como uma matéria divertida, importante no cotidiano, interessante e que pode ser compreendida (Residente 5).

A Residente 1 e Residente 5 demonstram que, articulado ao conteúdo de Matemática, exige-se mais do que os conhecimentos específicos, é necessário estudar como mediar esse conteúdo. Isto tem relação com o que já dizia Pimenta (2009, p. 8):

[...] se entendemos que conhecer não se reduz a se informar, que não basta expor-se aos meios de informação para adquiri-las, mas que é preciso operar com as informações na direção de, a partir delas, chegar ao conhecimento, então parece-nos que as escola (e os professores) tem um grande trabalho a realizar com as crianças e os jovens, que é proceder à mediação entre, a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes, pelo desenvolvimento da reflexão, adquirirem a sabedoria necessária à permanente construção do humano.

Ao mesmo tempo que foi possível compreender que essa identidade externa ia sendo constituída nas relações estabelecidas nas escolas a partir dos relatos das atividades desenvolvidas no PRP, verificou-se que os residentes também fizeram um movimento interno de reflexão sobre suas identidades docentes. Nos trechos apresentados os residentes expuseram uma série de acontecimentos que lhes ocorreram e que causaram uma reflexão em relação a ser professor. E que demonstram seguir como docentes.

[...] as experiências adquiridas no PRP são fundamentais no processo formativo de um professor, pois contribui para a constituição de seus saberes docentes, especialmente os embasados nas experiências vivenciadas em sala de aula. Desta forma, [...] contribuiu tanto para o meu aprimoramento pessoal, bem como se revelou essencial para minha futura prática profissional docente [...] esta vivência se configura como um valioso instrumento para o desenvolvimento contínuo e a efetividade do educador no contexto pedagógico (Residente 1, 2024).

Adentrar o mundo escolar e ser tão bem recebido na unidade fez um diferencial enorme na jornada [...] me senti pertencente e docente. Todo o aprendizado obtido na FE fez sentido e foi aplicado de diversas formas, além de todo conhecimento e experiência que ganhei durante esses 18 meses de programa. Espero em breve voltar para a escola como docente, e com toda a vivência na Classe Especial, almejo um dia atuar com essas crianças. (Residente 4, 2024).

O programa promoveu uma imersão eficaz no ambiente escolar, onde os participantes puderam alinhar teoria e prática, refletindo sobre suas ações [...] A integração entre a universidade e escola-campo demonstrou o impacto

positivo na formação inicial docente, incentivando a pesquisa e a prática educativa transformadora (Residente 3, 2024).

Pimenta (2009, p. 10) afirma “o futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer, senão a partir de seu próprio fazer”. Santana e Barbosa (2029, p.13) também dizem que “A oportunidade de inserção do licenciando no contexto escolar de forma participativa, atuante e propositiva pode contribuir para a constituição do sujeito professor”. Assim, entende-se que o desenvolvimento de sua forma de ensinar acontece também a partir daquilo que é observado e vivenciado na escola. Isso é confirmado quando os residentes narram o que foi possível se envolver no contexto escolar, assim, tomando o contexto real como ponto de partida e de chegada de suas ações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde os primeiros dias de vida somos sujeitos a transformações e sem que percebamos somos feitos, transformados e influenciados e também criamos, modificamos e alteramos tudo aquilo que nos perpassa. Assim, é constituída a nossa identidade, nas casas, nos estudos, no trabalho, e nas relações com tudo que conduz-se a nossas vidas, ela é passível de construções e reconstruções.

Não seria diferente na formação docente. Como já foi comentado, o professor não se torna professor a partir do dia que recebe um diploma, mas torna-se professor em todos os dias que o acompanham. Se eu buscar no meu passado consigo ver tudo aquilo que me faz ser hoje educadora, tudo o que me transformou, em salas de aulas, estágios, entre outras dimensões que me cercam. Esse processo de se perceber também faz parte da identidade docente, a pergunta “Quem sou eu?” é complexa de se responder em poucas palavras, mas me faz ir atrás da professora que almejo ser.

É o que busquei entender neste trabalho, entender como a identidade docente se constitui durante a formação inicial. Por isso, o objetivo geral deste trabalho foi o de “Analisar o conteúdo dos relatórios de licenciandos que participaram do Programa Residência Pedagógica do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, para refletir sobre a constituição da Identidade Docente na Formação Inicial do Professor”. Os objetivos específicos foram i) Conhecer a estrutura e o conteúdo dos relatórios de licenciandos que participaram do Programa Residência Pedagógica do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília; ii) Analisar o conteúdo dos relatórios para verificar como as identidades docentes estão se constituindo a partir das aprendizagens e experiências narradas. Para alcançar esses

objetivos procurei compreender o que alguns autores discutem sobre a identidade e a identidade docente na formação inicial, assim como foi feita a leitura dos Editais e Portarias que regulamentam o PRP, para entender o que foi exigido pela Capes e o que foi feito sob o olhar dos residentes.

Com os relatórios em mãos conheci a estrutura e os conteúdos desses escritos. A estrutura era padronizada por identificação, resumo, introdução, desenvolvimento, conclusão e referências. Eram textos narrativos, marcados por uma sequência de fatos, com a entrada no PRP, primeiro contato com as escolas, regências e participações em projetos, discussão e considerações sobre as experiências. A leitura fluiu pela objetividade dos textos, que ao seguirem uma estrutura padronizada expuseram os aspectos considerados mais relevantes por cada residente, permitindo identificar as semelhanças e diferenças entre os textos. O que facilita na compreensão do que as experiências revelam sobre o objetivo geral.

O conteúdo dos relatórios foi marcado por reflexões a respeito da passagem pelo PRP, de suas teorias e práticas, das relações com os pares, principalmente professores, preceptoras, residentes e as crianças. Sempre evidenciando como essas relações e auto reflexões influenciaram na formação crítica e reflexiva dos licenciandos, que implicaram nos saberes pedagógicos, da experiência e do conhecimento. É notório que a identidade docente nesses espaços foi constituída acompanhada de muitas reflexões a respeito dos desafios, dos esclarecimentos, das dúvidas, de trocas entre os pares, de registros, e assim os saberes docentes intrínsecos à identidade ganham significados, são construídos e reconstruídos.

Os residentes narraram com expressividade as suas perspectivas no que diz respeito à identidade docente constituída nas relações com colegas residentes, que apresentaram uma troca de experiências e de dúvidas, proporcionando aprimoramento da atuação. A identidade docente constituída nas relações com preceptoras e professoras regentes que proporcionaram uma boa recepção, com a inclusão dos residentes em pequenas atividades e ações do cotidiano. Os professores regentes e preceptores foram aproximando-os das turmas, possibilitando participar nas reuniões referentes ao trabalho na escola, na observação do próprio trabalho docente destes, na construção e preparação de regências e de materiais didáticos, como jogos e atividades, contribuindo para o aprendizado e saberes docentes. A identidade docente constituída nas relações com as crianças, que exigiu conhecê-las, ouvi-las, percebê-las e em consequência disso exigiu-se buscar alternativas, ludicidade, rever conteúdos disciplinares, entre outros, para poder trabalhar com elas. Dessa forma, foi possível observar o aspecto de formação como elemento que contribui para a construção da identidade

docente de acordo com Farias *et al.* (2009), e os saberes docentes, da experiência, do conhecimento e pedagógicos (Pimenta, 2009) fizeram parte das aprendizagens docentes no PRP, quando estes se relacionavam com os colegas residentes, com os preceptores, outros professores regentes e com as crianças.

É importante pontuar que no desenvolvimento do trabalho encontrei alguns desafios, um deles foi definir quais trechos transcrever a fim de ilustrar os objetivos do trabalho. Além disso, apesar das narrativas carregarem tantos significados, seria interessante a possibilidade de realizar uma entrevista a fim de entender outros elementos identitários, como a história de vida, ou até mesmo reunir comentários após um tempo da finalização do PRP. No entanto, a partir de relatórios percebe-se a relevância do PRP na formação desses residentes, pode se dizer que o PRP contribuiu para que as identidades docentes fossem constituídas de forma crítica, reflexiva e de desenvolvimento da práxis pedagógica.

Porém, enquanto pesquisadora e participante do PRP, pude encontrar nos relatórios dos colegas experiências que também pude vivenciar, e no meu interior, recordei-me de outros elementos identitários. Uma professora, que com dedicação, me incluiu na rotina de uma forma muito agradável e que assim pude fazer parte da sala de aula. De forma um pouco diferente, mas a aproximação com outros sujeitos da escola que não estão dentro da sala de aula, mas fazem parte de tudo que a envolve também foram importantes, regências as quais aprendi a desenvolver. As crianças que me apresentaram uma diversidade de histórias e de formas de aprender, e que me viram como professora, como alguém estava ali para aprender e ensinar junto a elas. O mais interessante na escrita deste trabalho é que eu entendia os sentimentos desses residentes, de ter vivido e de ter sido parte desse processo formativo tão importante.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. O.; OLIVEIRA, M. C. **Tipos de pesquisa**. São Paulo, 1997.

AULETE, C. **Dicionário Caldas Aulete da língua portuguesa**: edição de bolso. 2. Edição. Rio de Janeiro:Lexicon Editora Digital; Porto Alegre, RS: L&PM, 2008. ISBN 978-85-86368-50-9 (Lexikon); ISBN 978-85-254-1854-8(L&PM).

BRASIL. Coordenação De Aperfeiçoamento De Pessoal De Nível Superior (CAPES). **Chamada Pública para Apresentação de Projetos Institucionais**. Edital nº 24/2022. Brasília 2022. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29042022_Edital_1692979_Edital_24_2022.pdf. Acesso em 18 out. 2024.

BRASIL. Coordenação De Aperfeiçoamento De Pessoal De Nível Superior (CAPES). **Portaria GAB No 82, de 26 de abril de 2022**. Brasília, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022_Portaria_1691648_SEI_CAPES__1689649__Portaria_GAB_82.pdf. Acesso em: 18 out. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2023**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Secretaria Executiva. **Resolução CNE/CP no 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 26, 03 jun. 2024. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em: 18 out. 2024.

BRASIL. Universidade de Brasília (UnB). Edital FE nº 01/2023. **Edital de seleção simplificada de estudantes para compor o subprojeto Pedagogia do Programa de Residência Pedagógica na Universidade de Brasília- PRP/UNB**. Brasília, 2023. Disponível em: https://fe.unb.br/images/Graduacao/Presencial/noticias/2023/PDFs/edital__FE_2023_redidencia_pedagogica_subprojeto_Pedagogia__versao_2.pdf. Acesso em: 18 out. 2024.

CIAMPA, A. C. Identidade. In: W. Codo & S. T. M Lane (orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984 p. 58-75.

CUNHA, M. I. A docência como ação complexa. In: CUNHA, M. I. (org). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília: Capes, 2010.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FARIAS, I, M, S, de. et al. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber Livros, 2009.

FREIRE, P. **Professora, sim, tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUDKE, M. **O educador: um profissional?** . In: CANDAU, V. Rumo a uma nova didática. Petrópolis: Vozes, 1988. p 64-73.

MILANESI, I. **Estágio supervisionado**: concepções e práticas em ambientes escolares. Educar em Revista, n. 46, p. 209–227, out. 2012.

NÓVOA, A. **Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa**. In: FAZENDA, Ivani. (org.). A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. Campinas: São Paulo, 1995. p. 29 - 42 (Coleção Práxis).

PÁDUA, E, M. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1997.

PESSOA, F. **Poesias de Álvaro de Campos**. Lisboa: Ática, 1944 (imp. 1993).

PIMENTA, S, G.; ANASTASIOU, L, d, G, C. **Docência no ensino superior**. (Coleção docência em formação: ensino superior). São Paulo: Cortez, 2014. E-book. ISBN 9786555550160. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786555550160/>. Acesso em: 25 set. 2024.

PIMENTA, S. G. **Formação De Professores**: Saberes Da Docência E Identidade Do Professor. Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 3, n. 3, 2009. DOI: 10.14572/nuances.v3i3.50. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50>. Acesso em: 29 jul. 2024.

PORLÁN, R; MARTÍN, J. **El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula**. Sevilla: Díada, 1997.

SANTANA, F, C, d, M.; BARBOSA, J, C. **A relação universidade/escola e o Programa de Residência Pedagógica/subprojeto de matemática**: estratégias de poder e modos de subjetivação. Revista Sergipana de Matemática e Educação Matemática, v4, n.2 p, 1-24, 2019.

SAVIANI, D. **As teorias da educação e o problema da marginalidade**. In _____. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas, SP:Autores Associados, 1999. p . 15-45.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Projeto Político Pedagógico da Escola Classe 01 de Sobradinho**. Brasília, DF: SEEDF, 2024.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento do DF- ensino fundamental: anos iniciais- anos finais**. 2. ed. Brasília, 2018.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.**
In: Educação e Sociedade. Campinas: Unicamp/Cortez/Associados, v. 21, n.73,
dezembro/2000.

APÊNDICE(S)

Apêndice A- Termo de Consentimento Esclarecido Livre



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE
Curso de Pedagogia

Instituição: Universidade de Brasília Graduanda-pesquisador (a): Amanda Caroline Sousa Martins Professora-orientadora UnB: Ireuda da Costa Mourão	Data: 19/ 09 / 2024.
--	-----------------------------

Título da pesquisa (provisório):

O que os relatórios de futuros professores que participaram do Programa Residência Pedagógica do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília revelam sobre aprendizagem docente e a constituição da identidade de professor?

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a), você está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa sobre: O que os relatórios de futuros professores que participaram do Programa Residência Pedagógica do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília revelam sobre aprendizagem docente e a constituição da identidade de professor? Esta investigação faz parte da pesquisa de Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia realizada pela estudante Amanda Caroline Sousa Martins– matrícula: 19/0142391, orientada pela Profa. Dra. Ireuda da Costa Mourão da Faculdade de Educação-UnB. O objetivo geral da pesquisa é: Conhecer o conteúdo dos relatórios de futuros professores que participaram do Programa Residência Pedagógica do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília para refletir sobre aprendizagem docente e a constituição da identidade de professor. Sua participação nesta pesquisa consistirá em fornecer seu relatório de participação do Programa Residência Pedagógica. Logo abaixo você deverá assinalar seu consentimento ou não quanto a sua participação. Esses dados são exclusivos para as pesquisas da orientanda e orientadora e nomes fictícios serão utilizados para resguardá-lo/a como colaborador/a. Para qualquer esclarecimento, segue o contato da professora orientadora:

Ireuda da Costa Mourão – ireuda@unb.br

Você concorda em participar desta pesquisa?

- () Sim, concordo em participar desta pesquisa.
 () Não concordo em participar desta pesquisa.

Assinatura