UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (UFCG)
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (CFP)
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO (UAE)
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

FÁBIO GUEDES FELICIANO

CONCEPÇÕES SOBRE O SER E AGIR DOCENTE: OLHARES A PARTIR DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CURSO DE PEDAGOGIA DO CFP – UFCG.

CAJAZEIRAS – PB
2024

FÁBIO GUEDES FELICIANO

CONCEPÇÕES SOBRE O SER E AGIR DOCENTE: OLHARES A PARTIR DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CURSO DE PEDAGOGIA DO CFP – UFCG.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Unidade Acadêmica de Educação (UAE), do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus de Cajazeiras-PB como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia

Orientadora: Dra. Rozilene Lopes de Sousa Alves

CAJAZEIRAS – PB

2024

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação -(CIP)

F314c Feliciano, Fábio Guedes.
Concepções sobre o ser e agir docente: olhares a partir do Programa Residência Pedagógica no curso de Pedagogia do CFP - UFCG / Fábio Guedes Feliciano. – Cajazeiras, 2024.
73f.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Rozilene Lopes de Sousa Alves.
Monografia (Licenciatura em Pedagogia) UFCG/CFP, 2024.

1. Formação docente. 2. Programa de Residência Pedagógica. 3. Pedagogo. 4. Educação básica - formação de professor. I. Alves, Rozilene Lopes de Sousa. II. Título.

UFCG/CFP/BS CDU – 377.8

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Denize Santos Saraiva Lourenço CRB/15-046

FÁBIO GUEDES FELICIANO

CONCEPÇÕES SOBRE O SER E AGIR DOCENTE: OLHARES A PARTIR DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CFP – UFCG.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Unidade Acadêmica de Educação (UAE), do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus de Cajazeiras-PB como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia

Orientadora: Dra. Rozilene Lopes de Sousa Alves.

Aprovado em 11 / 11 / 2024

BANCA EXAMINADORA

Rozilene Lopes de Sousa Alves

Profa. Dra. Rozilene Lopes de Sousa Alves

(UAE/CFP/UFCG- Orientadora)

Belijane Marques Feitosa

Profa. Dra. Belijane Marques Feitosa

(UAE/CFP/UFCG- Examinadora Titular)

Edinaura Almeida de Araújo

Profa. Dra. Edinaura Almeida de Araújo

(UAE/CFP/UFCG- Examinadora Titular)

AGRADECIMENTOS

Neste momento de realização queria deixar meus agradecimentos aqueles que fizeram e fazem parte da minha trajetória de vida.

Aos meus pais Sebastião Vicente Feliciano e Maria Nilda Guedes Feliciano por serem meus pilares e maiores referências de vida, foi com esses dois sertanejos que aprendi a lutar e ao término dessa trajetória não só meu sonho se realiza, mas como o deles, pois formaram três filhos em universidade federal, a eles dedico essa conquista.

Aos meus irmãos e demais familiares pelos quais foram alicerce, exemplo de companheirismo e cumplicidade, a eles agradeço.

A minha namorada, amiga e companheira Maria de Fátima Carlos de Oliveira, que em muitos momentos aflitos e árduos da caminhada me incentivou e direcionou para que eu conseguisse concluir as etapas.

A minha orientadora Dra. Rozilene Lopes de Sousa Alves, a essa que tenho estimo e gratidão por todos os momentos de aprendizado, pela caminhada juntos de 18 meses nas atividades do Programa Residência Pedagógica, professora que virou amiga e guardarei com muito carinho e afeto.

Aos meus colegas de classe e amigos dos quais fizeram parte ao longo desses 5 anos de graduação, momentos difíceis, alegres e tristes marcaram nossa caminhada, sentirei saudades, aos demais professores do curso de pedagogia meus agradecimentos, dos quais foram crucias para a construção da minha identidade docente.

“Tudo o que temos de decidir é o que fazer com o tempo que nos é dado”.

Gandalf (2001)

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo central compreender como os residentes pedagógicos do curso de Pedagogia do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) concebem o ser e agir docente. Deste modo, esta produção conta com uma pesquisa do tipo explicativa, com abordagem qualitativa. Os dados foram coletados através de entrevistas não-diretivas com residentes das três etapas da residência pedagógica no referido centro: 2018, 2020 e 2022. A pesquisa conta com uma releitura a partir das três promulgações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 1961, 1971 e 1996, analisando, por meio de um contexto histórico, como se organizou a formação de professores nas prerrogativas normativas. Para base de fundamentação essa produção conta com as contribuições de autores como Nóvoa (2022), Dermeval Saviani (2005) Paulo Freire (1987) e entre outros. Outro ponto discutido diz respeito ao percurso histórico de formação, analisado a partir das bases legais que fundamentam o curso de pedagogia. Ainda mais, buscou-se compreender o Programa Residência Pedagógica como política formativa de professores, espaço destinado ao desenvolvimento profissional dos licenciandos a partir da relação entre teoria e prática, e seu papel na construção da identidade docente. Como resultado, apresenta-se que, o Programa Residência Pedagógica promove uma maior inserção em ambiente escolar. A partir da efetivação e execução do programa, o contato com educandos, professores orientadores e preceptores contribuíram para que o ser e agir docente fosse concebido através de uma perspectiva humanizadora/transformadora, tendo como elementos fundantes a união do lado profissional e pessoal dos professores, percebidas nos entrevistados, bem como o desenvolvimento contínuo da identidade docente, ressaltando a autonomia dos residentes levando em consideração a vivência escolar.

Palavras – chave: Formação docente. Residência Pedagógica. Concepções do Ser e agir docente.

ABSTRACT

The present study aimed to understand how the pedagogical residents of the Pedagogy course at the Center for Teacher Education (CFP) of the Federal University of Campina Grande (UFCG) conceive the being and acting of teaching. Thus, this work features an explanatory research with a qualitative approach. Data were collected through non-directive interviews with residents from the three stages of the pedagogical residency at the mentioned center: 2018, 2020, and 2022. The research includes a reinterpretation based on the three promulgations of the Law of Guidelines and Bases for Education: 1961, 1971, and 1996, analyzing, through a historical context, how teacher education was organized in the normative prerogatives. For its theoretical foundation, this work relies on contributions from authors such as Nóvoa (2022), Dermeval Saviani (2005), Paulo Freire (1987), among others. Another point discussed refers to the historical trajectory of teacher education, analyzed based on the legal foundations that underpin the pedagogy course. Furthermore, it sought to understand the Pedagogical Residency Program as a formative teacher policy, a space dedicated to the professional development of undergraduates from the relationship between theory and practice, and its role in the construction of teaching identity. As a result, it is presented that the Pedagogical Residency Program promotes greater insertion in the school environment. Through the implementation and execution of the program, the contact with students, guiding teachers, and preceptors contributed to the conception of being and acting as a teacher through a humanizing/transformative perspective, having as foundational elements the union of the professional and personal sides of teachers, perceived in the interviewees, as well as the continuous development of teaching identity, highlighting the residents' autonomy, taking into account the school experience.

Keywords: Teacher education. Pedagogical Residency. Conceptions of Being and Acting as a Teacher.

LISTA DE SIGLAS

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR

CFP- CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

DCNS – DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

IES – INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

UAE – UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO

UFCG – UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 10

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL 13

2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: OLHARES SOBRE AS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL 13

2.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA 22

3 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP) 32

3.1 CONCEITUAÇÃO E CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES 32

3.2 O SER E AGIR DOCENTE 40

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 46

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA 46

4.2 LÓCUS E PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA. 47

4.3 INSTRUMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS RESULTADOS 47

5 ANÁLISE DE DADOS 49

5.1 OLHARES DOS RESIDENTES SOBRE O SER E AGIR DOCENTE 49

5.2 CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE ATRAVÉS DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.. 53

5.3 A RELAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL DE PROFESSORES 57

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 62

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 65

ANEXOS 69

APÊNDICES 72

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores é uma temática central no que envolve a educação brasileira. Analisar como as prerrogativas legais aparecem é fundamental para compreender como o contexto histórico se debruçou ao longo dos anos estruturando a formação docente. Sendo assim a Lei nº 4024/1961 estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação (LDB de 1961), trazendo a formação de pedagogos(as) de maneira mais elementar, a onde não exigia dos mesmos o nível superior, tais processos formativos eram realizados em escolas normais, curso equiparado a nível fundamental.

Em meados de 1971 o Brasil passava por um processo de ditadura militar, o que fez com que tal situação refletisse na formulação de leis para regulamentar as esferas humanas de profissão, a mudança de viés fez com que a instrução docente perpassa a um caráter mais opressor e amordaçado, visto que, para efeito de comparação a duas etapas da LDB citada, não destacam pontos muitos divergentes de suas estruturas básicas normativa, logo, o meio em que a sociedade brasileira perpassa é que ditou os processos formativos dentro da organização do trabalho pedagógico nas escola, sendo assim a formação dos professores e educandos fiscalizada e acompanhada de perto, pois é fato inegável que mecanismos de censuras e represálias foram pontuais nesse período atípico.

Com o fim da ditadura militar, uma nova perspectiva mais humanizadora e libertária ganhava força, então diante da superação das opressões militares a nova LDB trouxe mudanças cruciais para estruturação de docentes para o ensino da educação básica, uma das mais impactantes se diz respeito ao nível e modalidade de formação estabelecido, visto que, anteriormente as escolas normais eram responsáveis por formarem os docentes, a LDB exige a formação em nível superior dos futuros professores, porém deixa falhas subentendidas na letra da lei que permitiram interpretações múltiplas, deste modo, os institutos de ensino e universidade entram como meios oficiais para a formação desses sujeitos, logo a adequação do professorado as novas interposições da referida lei, fez com que um processo de complementação da formação docente fosse crucial, um prazo foi estimado para cumprimento das novas disposições, a última LDB promulgada em 1996 perpassou alguns pontos sem as finalizações necessárias, mas em um contexto

de mudanças de concepções é crucial que os dispositivos legais incrementem e contemplem novas situações para o funcionamento da formação docente.

Ao estabelecer o nível superior necessário para atividades de magistério, o curso de pedagogia aparece como elemento constitutivo e essencial para o desenvolvimento de tal função, porém as normatizações entraram em alguns pontos nas em dicotomias e variáveis contribuíram para um cenário de separação entre os licenciados em pedagogia e o bacharelados, sendo assim, desmembrando o curso em duas correntes, uma composta por docentes e outra por demais profissionais da educação, porém os decretos leis e pareceres do CNE fizeram com que a unificação da profissão fosse tomada como base, visto que, demais atribuições proporcionada nos cursos de pedagogia tendem a ter o princípio da docência como base, mediante qual seja a função do profissional em educação, a base formativa inicial não pode diferir para ambas esferas.

Deste modo o programa residência pedagógica surge enquanto política formativa pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) aparece, o intuito do programa vem do seu irmão da área da saúde, a residência médica, que seu principal objetivo é imergir graduandos de medicina em ambiente hospitalar que futuramente serão seus campos de atuação, logo, a residência pedagógica vem com o viés de reformular as práticas dos estágios supervisionados em educação, bem como inserir residentes em processos de união entre teoria e prática através de desenvolver a autonomia dos futuros professores, porém uma rede de colaboração deve suprir e acompanhar tal proposição da CAPES, é nessa premissa que a rede colaborativa é estabelecida entre Instituições de Ensino Superior (IEs) e escolas da rede pública, afim de inserir licenciandos nas atividades práticas e de convivência escolar com o acompanhamento de preceptores e professores orientadores.

Um fator relevante dentro das vivências da residência pedagógica se diz respeito ao ser e agir docente, inquietações podem surgir a tal temática, como questão problema de pesquisa a dúvida diz respeito a como os residentes concebem o ser e agir docente? A justificativa se diz respeito que o PRP foi uma política formativa que diferenciou-se de outros programas institucionais justamente por dar autonomia dos participantes regerem aulas com o acompanhamento de professores titulares de sala, logo é importante ressaltar que há uma transição entre discentes em um turno para docentes em outro, deste modo é cabível discutir como esses residentes concebem o

ser docente através das vivências proporcionadas no PRP, subcategorias foram percebidas e se dizem respeito a união entre teoria e prática, bem como a relação entre o lado pessoal e profissional, como o PRP se caracteriza como proposta curricular definitivamente recente, reflexões sobre tal processo é essencial para avaliar e mapear os pontos que surtiram efeito de tal propositura, logo, a importância deste estudo está em avaliar o ser e agir docente mediados do RP, bem como destacar a importância do citado programa para a formação inicial docente.

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

No presente capítulo, discutiremos de que forma os pressupostos e concepções acerca da formação de professores foram sendo aprimorados e discutidos ao longo dos anos, especialmente com as prerrogativas formalizadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) tendo como foco principal os mecanismos da legislação que trataram da formação de professores nas três etapas: 1961, 1971 e 1996. Ademais, discutir a estruturação da educação de maneira geral nesse período de tempo que intermeia a promulgação das referidas leis não será alvo de abordagem aqui, analisar-se-á apenas as principais questões dos processos formativos de professores, bem como tendências e perspectivas sobre as contribuições e profissionalização permitida no curso de Pedagogia para a formação inicial docente.

2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: OLHARES SOBRE AS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Uma das etapas que fundamentam e legitimam os processos de ensino e aprendizagem escolares, perpassam pelas atribuições que professores desempenham no papel de proporcionar uma mediação com base na relação aluno e saber, essa tríade organiza o funcionamento escolar no Brasil e qualifica-o como responsável por direcionar os educandos na construção de conhecimentos, porém é necessário refletir que a preparação para desempenhar tais funções, é preciso uma formação inicial profissional, afim de se compromissar com a eficiência educacional, desse modo o processo formativo de professores é tema central desse capítulo que pretende analisar como os pressupostos históricos e políticos no Brasil estruturaram essa formação ao longo dos anos.

O processo de formação de professores para o magistério no Brasil passou por algumas mudanças que reorientaram a estruturação da profissão docente, para efeito de comparação entre os dias atuais e o século XX quando foi promulgada pelo então Presidente da República da época João Goulart, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, destaca a formação de professores como um curso realizado em “Escolas Normais” que estabeleciam um prazo de 4 anos de duração, desse modo, o processo formativo de professores nesse lapso temporal da promulgação da

primeira LDB até a mais recente versão, tem como ponto de partida analisar a trajetória histórica de formação docente em meio as questões sociais e interesses políticos que se entrelaçam na profissionalização docente, deste modo a educação é dividida em modalidades como: pré-primária e primária se reduziremos a esses dois segmentos para análise, pois é nessa etapa que se estabelece a funções e trabalho de pedagogos e pedagogas. A LDB de 1961 aborda que:

> Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins-de-infância.
>
> Art. 24. As emprêsas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária Brasil (1961).

Conforme a atuação de professores para ensino da educação pré-primária, a LDB de 1961 não defini como seria o processo de formação para atuarem nesta modalidade de ensino, isso abre margem para que qualquer indivíduo atuasse como professor. Já o ensino primário destaca-se no Art. 25. “O ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social” Brasil (1961). Essa modalidade de ensino se constitui obrigatória e tem certas peculiaridades como por exemplo destaca o Parágrafo Único do Artigo 26 “Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade” Brasil (1961). Cabe destacar que os princípios de escolha do que ensinar e aprender são obscuros, não apresentando de forma clara os objetivos dessa segregação do saber relacionado ao sexo dos educandos.

Ao utilizar como parâmetro, essas vertentes que organizam as diretrizes educacionais da referida Lei, é possível dizer que falta articulação e maior detalhamento nas perspectivas educacionais propostas pelo governo regente da época, logo, deixa explicito no texto da lei que alguns conteúdos seriam proporcionados de acordo com o sexo das crianças e não pela unidade escolar. Esse sexismo presente na educação da LDB 1961 fere os preceitos atuais e a conduta ética de uma instituição pública de ensino, que se deve estruturar nos princípios da gratuidade, laicidade e igualdade, não havendo distinção nenhuma de qualquer indivíduo o acesso a uma educação pública e de qualidade.

Com relação a qualificação de professores para o magistério na LDB de 1961, cabe destacar que os dispositivos legais estabeleciam uma formação profissional destinada a atuação como docentes, conforme artigos abaixo:

> Art. 52. O ensino normal tem por fim a formação de professôres, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância.
>
> Art. 53. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:
>
> *a)* em escola normal de grau ginasial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginasial será ministrada preparação pedagógica;
>
> *b)* em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginasial.
>
> Art. 54. As escolas normais, de grau ginasial expedirão o diploma de regente de ensino primário, e, as de grau colegial, o de professor primário.
>
> Art. 55. Os institutos de educação além dos cursos de grau médio referidos no artigo 53, ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial.
>
> Art. 56. Os sistemas de ensino estabelecerão os limites dentro dos quais os regentes poderão exercer o magistério primário.

No que consiste a oficialização da exigência formativa para professores, o que se pode destacar é que a proposição na LDB de 1961 não aborda a respeito dos professores que atuaram no ensino pré-primário, em outras palavras define-se que qualquer pessoa teria os requisitos para docência nessa modalidade, já o ensino primário exige uma qualificação obtida no curso secundário. O que chama atenção nesse período é a não exigência de um grau superior de formação, visto que as escolas normais eram responsabilizadas por formarem docentes no ensino secundário que se organiza como:

> Art. 44. O ensino secundário admite variedade de currículos, segundo as matérias optativas que forem preferidas pelos estabelecimentos.
>
> § 1º O ciclo ginasial terá a duração de quatro séries anuais e o colegial, de três no mínimo.
>
> § 2º Entre as disciplinas e práticas educativas de caráter optativo no 1º e 2º ciclos, será incluída uma vocacional, dentro das necessidades e possibilidades locais.
>
> Art. 45. No ciclo ginasial serão ministradas nove disciplinas.

> *Parágrafo único.* Além das práticas educativas, não poderão ser ministradas menos de 5 nem mais de 7 disciplinas em cada série, das quais uma ou duas devem ser optativas e de livre escolha do estabelecimento para cada curso.
>
> Art. 46. Nas duas primeiras séries do ciclo colegial, além das práticas educativas, serão ensinadas oito disciplinas, das quais uma ou duas optativas, de livre escolha pelo estabelecimento, sendo no mínimo cinco e no máximo sete em cada série.
>
> § 1º A terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo aspectos linguísticos, históricos e literários.
>
> § 2º A terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo diversificado, que vise ao preparo dos alunos para os cursos superiores e compreenderá, no mínimo, quatro e, no máximo, seis disciplinas, podendo ser ministrada em colégios universitários.

Deste modo, é possível compreender que a curta duração do processo formativo de docentes e a falta de clareza com as políticas públicas educacionais, capazes de estabelecerem uma consistente preparação docente, afim de atuar na transformação dos sujeitos, possibilitando profissionais qualificados, foi de encontro ao que se foi percebido como problemas vivenciados na educação escolar, deste modo, essa maneira de formulação da carreira docente contribuiu assim para que essa organização formativa dos professores, fosse responsável pela precarização da formação inicial destes para atuarem no magistério, em consonância a estruturação das “Escolas Normais” que no Brasil foram responsáveis pela formação de professores em meados do século XIX e XX.

Obtiveram foco central na discussão após as questões sociais que a revolução industrial tornou evidente para o mundo, a nova perspectiva de organização social previa que os sujeitos recebessem uma instrução para servirem ao mercado de trabalho, essa exigência do período fabril para o desenvolvimento das indústrias foi resultado de um movimento crescente de escolarização em massas. “Em toda parte, difundiu-se a crença no poder da escola como fator de progresso, modernização e mudança social” Pereira, Felipe, França (2012, p. 243). Nesse contexto social, as escolas normais desempenharam um papel significativo no Brasil por serem consideradas um marco no processo de formação de professores, ademais, essa primeira implementação que ocorreu por meados do século XIX tem características estruturais que devem ser levadas em consideração, pois segundo as contribuições de Saviani (2005, p. 12)

> Seguindo a tendência que se desenvolvia em âmbito mundial, as províncias brasileiras também começaram a lançar mão do recurso às escolas normais para o preparo de seus professores. Assim é que, a em 1835 a Província do Rio de Janeiro toma a iniciativa de instalar em Niterói, sua capital, a primeira escola normal do Brasil. Tratava-se de uma escola bastante simples, regida por um diretor que era também o professor, com um currículo que praticamente se resumia ao conteúdo na própria escola elementar, sem prever sequer os rudimentos relativos à formação didático-pedagógica [...].

Em consonância com a LDB de 1961 outro fator relevante é que o ensino primário não exigia que a formação de professores se equiparasse a graduação obtida em nível superior. As distribuições das escolas normais pelas províncias brasileiras sofreram mudanças com o passar dos anos, sendo fechadas e abertas novas instituições com perspectivas diferentes de funcionamento, processo esse que veio a consolidar-se já no período republicando (Saviani, 2005). Outrossim, a formação para professores nesse período era considerada mais elementar e deixava as discussões didáticos-práticas em segundo plano.

Com a insuficiência das primeiras Escolas Normais brasileiras no processo de formação de professores, foi necessária uma reforma nessas instituições com o advento da república, desse modo, a pauta que entrou em discussões teve foco pressupostos e questões como: “Decreto n. 27 de 12 de março de 1890, cujo 3° considerando estipulava: "sem professores bem preparados, praticamente instruídos às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz" (São Paulo, 1890. *apud* Saviani 2005, p. 13). Nesta época começou-se os primeiros estudos sobre a profissionalização de professores, debate esse que ao longo da trajetória do contexto histórico da educação brasileira ganhou força e maior relevância ao longo dos anos.

Com a premissa de reorganizar os processos formativos de futuros professores houve-se a necessidade de reformar as escolas normais, as principais mudanças se deram na saída da perspectiva de uma formação elementar para uma nova escola que atribuiu em sua organização a criação de novas disciplinas, desse modo: “A reforma do programa de estudos da escola normal implicou, por um lado, o enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e, por outro, uma ênfase nos exercícios práticos de ensino” Saviani (2005, p. 14). É importante ressaltar que com a perspectiva prática em discussão, o campo pedagógico da preparação de professores ganhou certas significâncias que foram cruciais para iniciar os processos de transformações dos cursos profissionalizantes de docentes.

É a partir dessas mudanças que circundam a educação, que foi possível ao longo do tempo tornar viável avanços para a formação no magistério, numa perspectiva formativa de maior qualidade na base de atuação dos futuros professores. A história da educação brasileira é repleta de situações políticas que aparecem como interesses, outrossim, os avanços que surgem no período da implementação da primeira LDB sofreram forte influência do período subsequente.

Assim sendo, o golpe militar que ocorreu em 1964 reformulou significativamente os dispositivos legais que normalizavam a educação brasileira, deste modo, a Lei n° 4.024 de 20 de dezembro de 1961 é substituída pela Lei n° 5.962 de 11 de agosto de 1971 conhecida como LDB de 1971, as principais mudanças ocorreram nos níveis e modalidades de ensino, o então ensino pré-primário estabelecido pela legislação anterior é extinguido e se reorganiza essa modalidade como ensino de 1° grau, deste modo, a legislação vigente da época esclarece em sua letra de lei que:

> Art. 17. O ensino de 1º grau destina-se à formação da criança e do pré-adolescente, variando em conteúdo e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos.
>
> Art. 18. O ensino de 1º grau terá a duração de oito anos letivos e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades.
>
> Art. 19. Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos.
>
> § 1º As normas de cada sistema disporão sôbre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade.
>
> § 2º Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes.
>
> Art. 20. O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula.
>
> *Parágrafo único.* Nos Estados, no Distrito Federal, nos Territórios e nos Municípios, deverá a administração do ensino fiscalizar o cumprimento da obrigatoriedade escolar e incentivar a freqüência dos alunos Brasil (1971).

No que consiste a estruturação da educação brasileira no século XX é uma forma elementar de se desenvolver os processos de ensino e aprendizagens, visto que, os cursos de graduação não foram colocados como pré-requisitos formativos para o desempenho da atividade docente, a LDB de 1971 define em lei que:

> Art. 29. A formação de professôres e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.
>
> Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:
> *a)* no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
> *b)* no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
> *c)* em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.
>
> § 1º Os professôres a que se refere a letra a poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando fôr o caso, formação pedagógica.
>
> § 2º Os professôres a que se refere a letra b poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.
>
> § 3º Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores.
>
> Art. 31. As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais referidos no § 2º do artigo anterior serão ministrados nas universidades e demais instituições que mantenham cursos de duração plena.
>
> Parágrafo único. As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais, de preferência nas comunidades menores, poderão também ser ministradas em faculdades, centros, escolas, institutos e outros tipos de estabelecimentos criados ou adaptados para êsse fim, com autorização e reconhecimento na forma da Lei.

Apesar de exigir na letra da Lei uma qualificação dos profissionais da educação para lecionarem no ensino de primeiro grau, essa formação obtida ainda no ensino de segundo grau se apresenta como rudimentar, isto é, discorre com pouca fundamentação e preparação didático/metodológica dos futuros professores, outro assim cabe destacar a não obrigatoriedade do curso de grau nível superior, por conseguinte ao período ditatorial brasileiro questões como reinvindicações e lutas de classes foram cerceadas em prol de uma represália oriunda deste momento, esses fatores intrínsecos ao autoritarismo militar colaborou para surgir no Brasil um quadro de formação rudimentar que não atendesse aos princípios fundantes do professorado. Na perspectiva de caracterizar os processos formativos dessa época cabe um destaque:

> Vê-se que nessa nova estrutura o antigo Curso Normal cedeu lugar a uma habilitação de 2° Grau, entre as muitas possíveis no âmbito da profissionalização universal e compulsória desse nível de ensino, determinada pela Lei n. 5.692/71. A formação de professores para o antigo ensino primário, agora identificado com as quatro primeiras séries do ensino de 1° Grau foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante Saviani (2005, p. 20).

É com o fim da ditatura militar brasileira que o processo de redemocratização coloca em pauta uma nova promulgação de lei para rever os dispositivos e prerrogativas da Lei ° 5.692 de 1971. O surgimento lei 9.394/96 estabeleceu as novas diretrizes e bases da educação, reformulou as modalidades de ensino dividindo-as em educação infantil, educação fundamental anos e iniciais e finais, e ensino médio. Essas modalidades de ensino configuram a formação básica da educação brasileira, conforme foi necessária essa reformulação das organizações estruturais das modalidades de ensino, logo também a formação de professores foi repensada, para garantir um ensino de qualidade a LDB de 1996 rompe com a premissa de formar os profissionais da educação em uma perspectiva mais elementar e exige para atuação em magistério a certificação de curso superior obtido em graduações de licenciatura plenas.

Conforme a Nova Lei de Diretrizes e Bases promulgada em 1996, em vigência nos dias atuais. Um destaque cabe a estruturação da formação docente que agora foi repensada e estabelecida. Utilizaremos neste trabalho a versão de 2023 que já conta com acréscimo ao texto formal pensado inicialmente. Assim sendo:

> Art. 62**.** A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.
> § 1° A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.
> § 2° A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.
> § 3° A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias [...] Brasil (2023, p. 62).

Desse modo, o restante do Art. 62 e os artigos 63 e 64 fixam marcos importantes para a asseguração de uma política formativa inicial de professores, tais pressupostos são reafirmados com o focalizar a formação de professores

direcionados em um único referencial curricular como base geral, que no Brasil ficou comumente difundida nas instituições formadoras de Base Nacional Comum Curricular (BNCC), essa organização fez com que os cursos preparatórios tivessem um norte, pois como não havia nas versões anteriores da LDB obrigatoriedade de elementos curriculares normativos, qualquer instituição formadora estruturava a preparação de professores para atuação na educação básica de acordo com suas particularidades e preferências próprias, visto que, havia uma carência de documentos orientadores e referenciais curriculares.

Uma mudança crucial que se deu na LDB de 1996 foi estabelecer a formação inicial de professores para a atuação docente na educação infantil e básica em nível superior para as funções de magistério e administrativas, desse modo, o curso de pedagogia é o mecanismo de formação inicial que garante tal iniciativa, sendo assim a LDB reafirma que:

> Art. 63**.** Os institutos superiores de educação manterão:
>
> I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
> II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
> III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis Brasil (2023, p. 48).

Nessa perspectiva, a exigência de atividades práticas aprimorou a formação inicial docente, o curso de pedagogia foi instituído e oficializado a fim de se constituir como processo formativo para atuação de magistério em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Os embates discursivos sobre como a educação se estruturou no processo formativo perpassam e acontecem após a promulgação das referidas leis e surgem como pilares para iniciação das vertentes discursivas e formadoras de professores, especialmente pedagogos(as).

É oportuno perceber que algumas transformações e reconfigurações da profissão e das exigências para formar e atuar na docência, se constituíram como critérios utilizados para considerar um indivíduo apto a ser um “bom professor”. Esses critérios são multifacetados e visto sobre diferentes perspectivas pelos governantes, estudantes, famílias, sociedade, classes dominantes e dominadas, profissionais da categoria e outros trabalhadores.

É possível, portanto, compreender que a profissão docente ao longo do tempo passou por transformações, reconfigurou-se e, ainda, mantém certos traços que não se distanciam do passado. As professoras e os professores que atuam na Educação Básica têm nível de escolaridade e formação acadêmica menos elevada em relação a outras etapas do Ensino. Em meio à permanente defesa pela formação em nível superior, a modalidade normal permanece, sinalizando aspectos sobre o ofício e sua (des)valorização.

2.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA

A pedagogia, enquanto ciência que busca compreender o fenômeno educativo, auxilia o professor a desenvolver uma prática pedagógica crítica e reflexiva, bem como contribui para a construção/reconstrução dessa mesma prática em uma perspectiva de práxis. Assim sendo, a formação inicial dos professores deve ocorrer de modo a fomentar a construção do conhecimento, além de promover aos futuros docentes a possibilidade de desenvolverem uma prática pedagógica crítico-reflexiva

A formação de professores se desenvolveu no Brasil, a exemplo de outros países, de acordo com três grandes momentos. O primeiro dos momentos, se deu até meados do século XIX e foi marcado pela ausência de programas de formação e pelo aprendizado profissional baseado na prática e observação, ou seja, a partir da imitação, seguindo a lógica “mestre e aprendiz". Em seguida, entre os séculos XIX e XX, adota-se a lógica de preparação teórica, com a formação se realizando por meio das escolas normais. No terceiro momento, a formação de professores adquire progressivamente um estatuto universitário, tornando-se independente da profissão, em que a formação se daria em Institutos de Educação (Nóvoa, 2013).

Deste modo, ao repensar a oficialização do curso de pedagogia no território brasileiro, cabe destacar, que o DECRETO-LEI Nº 1.190, DE 4 DE ABRIL DE 1939, dispôs de mudanças na faculdade de filosofia, que consequentemente alterando a grade curricular de disciplinas a serem ministradas nas licenciaturas e ocasionou na criação da referida graduação:

> Art. 19. O curso de pedagogia será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas:
>
> Primeira série
>
> 1. Complementos de matemática.
> 2. História da filosofia.
> 3. Sociologia.

4. Fundamentos biológicos da educação.
5. Psicologia educacional.

Segunda série

1. Estatística educacional.
2. História da educação.
3. Fundamentos sociológicos da educação.
4. Psicologia educacional.
5. Administração escolar.

Terceira série

1. História da educação.
2. Psicologia educacional.
3. Administração escolar.
4. Educação comparada.
5. Filosofia da educação Brasil (1939).

A estrutura curricular do curso de pedagogia prescindia algumas disciplinas fundamentais para a preparação docente, porém, cabe-se destacar que essa reformulação no determinado curso apresentava carência de atividades práticas de ensino como componentes curriculares ou estágio supervisionados em educação, de maneira superficial essa estrutura foi um marco legal importante, pois foi possível oficializar uma base de formação que era necessária ao curso de pedagogia, evitava-se assim que cada instituto formativo ou as universidades organizarem de maneira descontínua, um fato relevante se dá na preparação didático metodológica que era destinada de maneira superficial para os futuros pedagogos (as). Outro mais essa organização se deu em um modelo popularmente conhecido de 3 + 1, sendo os três primeiros anos destinados ao curso de bacharelado em pedagogia e um ano destinado ao curso de didática, essa distinção aumentou significativamente os processos de dicotomias entre conteúdo e método, teoria e prática Arantes, Gebran (2015). Logo a falta de sincronismo entre as esferas formativas com as atividades práticas, resultaram em um tecnicismo na formação de pedagogos(as) visto que, a base metodológica/didática não foi levada tão em ênfase como o caráter técnico formativo desse modelo de curso.

É importante ressaltar que os licenciandos poderiam atuar como professores das Escolas Normais e os bacharéis em pedagogia atuariam nos cargos técnicos da educação Arantes, Gebran (2015). Mais uma reflexão surge, visto que, no modelo de Escolas Normais, seriam essas as responsáveis por formarem os professores para desempenharem funções docentes no ensino primário, deste modo a formação do pedagogo em nível superior ao se considerar fragmentada e frágil reproduz no professor formado na escola normal, o reflexo dessa estruturação resultaria em uma precarização no processo de formação dos profissionais da educação, bem como

impactaria o próprio funcionamento escolar, em outras palavras seriam más professores formando professores piores, para atuarem na educação primária. Problemas esses que se deram no processo de formação e efetivação da carreira docente de pedagogos(as). Logo novas políticas formativas e regulamentações específicas eram necessárias para o fomento das discussões subsequentes e seus impactos na educação.

Outro fato histórico importante na estruturação do curso de pedagogia ao longo dos anos foi o Parecer do CFE n° 251/1962 que reafirmou o modelo de formação 3 + 1 e acrescentou disciplinas que seriam opcionais, apesar das mudanças serem poucas em relação ao decreto-lei anteriormente citado, o CFE n° 251/1962 estava em consonância com a então a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 4.024/1961. Já no curso de licenciatura disciplinas como didática e prática de ensino comporiam o então denominado currículo mínimo Arantes, Gebran (2015). Nessa perspectiva de currículo mínimo Brzezinski (1996, p. 56 *apud* Arantes, Gebran 2015, p. 282) consideram “camisa de força que uniformizava todos os currículos sem respeitar as diversidades do país”. É necessário que as políticas formativas e instituições formadoras estejam compromissadas com a função social que a educação requer como pilar central de seu ofício, renegar o multiculturalismo, pluralidade de ideias e padronização por baixo de todos os cursos, resultaria em uma formação cada vez mais técnica e menos prática, ocasionando assim em uma formação precária.

O parecer CFE n° 252/1969 estabeleceu uma série de mudanças na organização do curso, segundo Brandt, Hobolt (2019, p. 16) “estabeleceu um currículo mínimo de 2.200h para a graduação e complementação de 1.100h para as habilitações, cuja carga horária poderia ser desenvolvida em tempos variáveis, de três a sete anos (2.200h) e de um ano e meio a quatro anos (1.100h)’’. Deste modo, foi extinguido o bacharelado em pedagogia e focando apenas na licenciatura, porém essa perspectiva de habilitações fracionou ainda mais o curso, pois continha diversas áreas de formação para os demais profissionais da educação que seriam submetidos a graduação em pedagogia. (Bissolli da Silva 2003, p. 26 *apud* Brandt, Hobolt 2019, p. 16) destacam que, “em contrapartida, ao reformular a estrutura curricular do curso, [a Lei nº 5.540/1968] cria habilitações para a formação de profissionais específicos para cada conjunto dessas atividades, fragmentando a formação do pedagogo”. Ao longo dos anos foi possível compreender que os entraves apareciam de forma contundente em segregar o curso de pedagogia com políticas educacionais formativas que não

reconheciam a importância do combate as dicotomias estabelecidas pelos próprios referendos e marcos legais do referido curso.

Por fim, é possível destacar que a superação entre a dicotomia do bacharelado e licenciaturas não seria possível apenas com a extensão de uma dessas modalidades cursivas, nessa direção, a fim de superar esse impasse na formação de pedagogos(as), novos discursos e pareceres seriam necessários para a discussão da organização do curso de pedagogia.

É importante ressaltar que essa organização vigorou por um tempo considerável sendo preciso posteriormente rediscutir tais propostas.

> O Parecer CFE nº 252/1969 e a Resolução CFE nº 2/1969 regeram o CPe por quase trinta anos, estabelecendo uma definição da atuação do professor nas Escolas Normais e do pedagogo enquanto educador nas escolas de 1o e 2o graus que vigorou até a aprovação da nova LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 Brandt, Hobolt (2019, p. 18).

Sendo assim, após esse período de regência do referido parecer, a LDB de 1996 traz mudanças significativas no que diz respeito a formação de professores, uma vez, ser necessário, novamente, analisar os marcos legais e discutir a formação docente com base no que se exprimia a referida lei, É possível, pois, considerar que a temática de formação de professores foi e é alvo de debates desde os primórdios da educação brasileira, já que novas tendências vão surgindo e com as mudanças propostas, é preciso repensar e refletir que caminhos a formação de pedagogos(as) irá seguir.

Após a promulgação da Lei N° 9.934/96 é possível traçar um parâmetro comparativo entre as contribuições do curso de pedagogia para a formação de professores em relação a atuação como docentes na educação infantil e anos iniciais, pois foi nessa perspectiva inovadora que exigiu dos professores a qualificação em curso de nível superior para todas as etapas e modalidades educacionais, porém as problemáticas ligadas a esta situação estariam distantes de serem superadas, logo Saviani (2009, p. 148).

> Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria

Desse modo, pensar os modelos estruturais da formação docente em um período pós regime ditatorial aparecia de maneira mais exitosa e democrática,

outrossim, as vertentes que circundavam dentro da LDB de 1996, do século XX permitiam que nas entrelinhas fossem possíveis interpretações diferentes da referida lei, causando assim uma dificuldade em universalizar os processos formativos.

A partir da LDB de 1996 permitiu outros espaços formativos de ganharem foco no processo de formação de professores, o surgimento dos Institutos Superiores de Educação (ISEs) resultou em um dualismo a respeito do próprio curso de pedagogia dicotomizando o bacharelado e licenciatura, deste modo, incógnitas foram surgindo a como se daria esse processo formativo em ambas instâncias. Fato esse que elevou as discussões em meados do final do século XX e foi possível começar os debates sobre a própria reformulação do curso, nesse período a estruturação da formação em pedagogia nos ISEs se deu com foco na docência em si e deixou de lado a pesquisa e extensão Martelli, Manchope (2004). Deste modo, os avanços não foram tão significativamente na qualidade da formação desses futuros professores, visto que a extensão e pesquisa são pilares fundantes dos processos formativos e que não devem se desapropriarem da docência em seus elementos intrínsecos, como é o caso da correlação indissolúvel entre teoria e prática.

Uma nova discussão retorna, que diz respeito a formação dos especialistas em educação como se refere a LDB de 96 no Art. 64.

> Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional Brasil (2023, p. 48)

A própria letra da lei possibilita que não haja uma padronização na base curricular estrutural de formação do curso de pedagogia, isto é, a uma dupla interpretação, uma das partes refere-se aos critérios da intuição formadora e a segunda diz respeito a contemplação da base comum nacional, e é nessas entrelinhas que surgem nos ISEs oportunidades de descaracterizar o pressuposto da docência como base crucial formativa, essa proposta se dá de maneira reducionista e causa uma perspectiva tecnicista dos cursos formativos, visto que a universidade e os ISEs se diferem em grau e interesses promovendo formações distintas.

Essa discussão perdurou ainda no início do século XXI quando o Decreto N° 3554/99 de 07/08/2000 trouxe em seu parágrafo segundo tal perspectiva; “A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental far-se-á,

preferencialmente, em cursos normais superiores" (MEC, 2000 *apud* Martelli, Manchope, 2004, p. 15). Outra ambiguidade é gerada com a própria palavra "preferencialmente", as interpretações diversas discorrem para que surja uma incógnita onde far-se-á a formação de professores em universidades ou em Cursos Normais Superiores dos ISEs Martelli, Manchope (2004). Em consonância com o que já foi abordado Saviani destaca que:

> Por esse caminho os Institutos Superiores de Educação se constituíram como alternativa aos Cursos de Pedagogia e Licenciatura, podendo fazer tudo o que estes fazem, porém, de forma mais aligeirada, mais barata, com cursos de curta duração. E isso também não deixa de corresponder ao espírito da LDB, pois esta participa da mesma lógica que vinha presidindo a política educacional que tinha como uma de suas características a diversificação de modelos. Assim, onde fosse possível e houvesse recursos para tanto, seriam instalados os cursos de graduação de longa duração, leia-se, pedagogia e licenciaturas. Mas como uma alternativa a esse modelo haveria os Institutos Superiores de Educação Saviani (2005, p. 24).

Ademais, é necessário entender esse processo de dicotomização da formação docente, já que a universidade seria a melhor opção de formação, visto que, integra a docência como base, a pesquisa e extensão como pilares fundamentais para a construção de uma identidade docente, pilares esses que são impossibilitados de serem ofertados em cursos de curta duração, pois a carga horária de tais atividades requer uma maior abrangência, pode-se assim entender que a formação docente se descaracteriza por tirar a pesquisa e extensão como princípios fundamentais nos ISEs, focando apenas em uma qualificação técnica atendendo os interesses do neoliberalismo que se instalava na sociedade brasileira da época.

O ano de 2006 foi crucial para a organização do curso de pedagogia, visto que, a própria LDB de 1996 redefiniu o modelo educacional e introduziu a formação inicial obrigatória para educação infantil e anos iniciais, que seriam proporcionadas através do curso de licenciatura em pedagogia, sendo assim, essa graduação se torna essencial para desenvolver atividades docentes. Deste modo, em 2006 o CNE/CP n° 01/2006. Estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia que dispõe no parágrafo 2°

> § 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo Brasil (2006, p. 1).

Diante dos princípios apresentados pelas diretrizes curriculares expostas, pode-se compreender que com o passar dos anos o curso de pedagogia passou por diferentes interpretações. Os pareceres até então destacam uma significativa mudança de paradigmas, sendo os primeiros que trataram da formação de pedagogos (as) de maneira superficial e elementar, para mais recentemente entender tal formação como multicultural e essencial para o desenvolvimento pleno da educação infantil e anos iniciais, através de um modelo educacional que possa contar no seu corpo de profissionais a qualificação necessária para o ensino.

É importante ressaltar que as diretrizes estabelecidas em 2006 trouxeram a perspectiva de que o egresso deste curso possa desenvolver atividades educacionais em âmbitos não escolares, além de estabelecer como carga horária mínima o quantitativo de 3200 horas destinada ao cumprimento das disciplinas, estágios supervisionados, extensão, iniciação a pesquisa e mais um quantitativo de horas disponível a um tipo de estágio em área específica optada pelo estudante e entre outras atividades que se faz presentes na estruturação do curso (Brasil, 2006). Fica claro que essa reformulação comparada as outras foi a que teve a maior mudança na estruturação, por evidenciar à docência como base de formação e difundir as atribuições do trabalho de pedagogos(as) em espaços não escolares

Apesar de toda a problemática que envolve o curso de pedagogia ao longo do tempo e a construção de uma identidade docente através de sua formação inicial estão longe de serem superadas, visto que, mesmo que a formalização das diretrizes curriculares do curso de pedagogia tenha pensado de maneira inovadora questões destinadas à sua atuação, dúvidas e interpretações diversas puderam surgir.

Sendo assim, o próprio termo docência deve ser considerado em uma perspectiva que não se reduza apenas ao trabalho docente em sala de aula, pois é possível com o estabelecimento das diretrizes curriculares do curso de pedagogia de 2006, uma abordagem mais ampla do termo, que transcende a sala de aula e perpassa em todo e qualquer ambiente escolar. (Cruz, 2011 *apud* Ana, Pinto, 2024). É notório ressaltar que ao comparar tais premissas com o que se pensava nas primeiras tentativas de formalizar o curso de pedagogia, o cenário de 2006 deu uma relevância importante para as devidas discussões sobre a estruturação da formação de pedagogos(as)

Em um breve contexto histórico apresentado no Parecer CNE/CP Nº: 4/2024 do Conselho Nacional de Educação discorre sobre problemas dos cursos formativos de professores:

> Historicamente, os problemas mais recorrentes nas práticas de formação desses cursos dizem respeito à dicotomia entre disciplinas específicas e disciplinas pedagógicas; dicotomia entre bacharelado e licenciatura e a desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática do trabalho docente nas redes de ensino. Há outras questões relevantes, objeto de problematizações, como, por exemplo, o estágio supervisionado, o tempo de integralização curricular e, mais recentemente, a formação dos formadores Brasil (2024, p. 2).

Diversos são os desafios que se evidenciam nos processos de formação de professores e na própria atuação docente, deste modo, pensar a formação no curso de pedagogia sem associar ao que está intrínseco a profissão docente, é analisar com base apenas no contexto curricular e dispensar do foco nas questões de contexto sócio-histórico.

Nessa mesma perspectiva de superar desafios e dilemas Saviani (2011, p.16) defende que: “É preciso, pois, ficar claro que não é possível equacionar devidamente o problema da formação dos professores sem enfrentar simultaneamente a questão das condições de exercício do trabalho docente”. Desde modo, é possível evidenciar que há uma necessidade de repensar os modelos formativos de futuros professores, a fim de discutir o processo de desenvolvimento destes, através de novos conhecimentos, socialização de novas práticas e discussão da própria formação docente.

Ademais, os desafios que aparecem nas intercorrências dos processos formativos de docentes se caracterizam entre os variados tipos, porém ao citar alguns como a precarização do trabalho docente, salários insuficientes, descontinuidades de políticas educacionais, (Saviani, 2011). Esses são pressupostos que influenciam a formação, logo, não é possível pensar o processo formativo sem encarar de frente essas predominâncias que estão interligadas a construção de saberes docentes e a atuação dos mesmos.

Pensar nos compromissos da própria profissionalização inicial é refletir sobre um contexto difícil e ao mesmo tempo emancipatório, visto que a perspectiva de uma educação cada vez mais qualificada e transformadora não pode se perder dos princípios das instituições públicas de ensino, para contornar esses desafios é necessário uma série de tomadas de decisões que vão além da validações de

discussões, mas que abre margem para a garantia de direitos fundamentais, reflexão sobre e na prática docente, estruturação da carreira docente mediante a superação das precariedades, continuação de políticas públicas formativas de profissionais da educação e demais ações que se fazem necessárias em um cenário de permanecer viva o panorama de uma educação libertadora.

De certo modo, a estruturação do curso de pedagogia passou por mudanças significativas ao longo dos anos, por se tratar de uma área de conhecimento humano, está sempre em debate e aprimoramento. Em um caráter de inconclusividade das estruturações dos cursos, cabe aqui refletir como atualmente se encontra os processos formativos e quais são as necessidades e perspectivas a se seguir para a capacitação profissional de professores para atuação nos anos iniciais da educação básica. O Conselho Nacional de Educação órgão vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) discutiu recentemente e estabeleceu novas diretrizes para a estruturação do curso de pedagogia para atividades de magistério na educação básica, as principais mudanças se deram no estabelecimento de ter a Base Nacional Comum Curricular como referencial curricular.

O parecer CNE/CP Nº: 4/2024 do CNE trouxe novas perspectivas e diretrizes a respeito da formação inicial de professores para atuação do magistério na educação básica, diversas são as mudanças, o artigo 6° discorre sobre:

> Art. 6º A formação inicial de profissionais do magistério da educação escolar básica deve assegurar uma base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, organizado a partir da práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e a pela necessidade de assegurar a socialização profissional inicial dos(as) licenciandos(as), considerando às múltiplas realidades e contextos sociais em que estão inseridas as instituições de Educação Básica, suas diversificadas formas de organização e as caracterísicas, necessidades e singularidades dos(as) estudantes Brasil (2024, p. 26).

Ao padronizar os processos formativos com concepções a serem seguidas pelas diversas instituições de ensino superior, universidades e demais centro formativos, evita-se que descontinuidades de políticas educacionais e programas aconteçam, visando implementar na formação inicial de professores uma maior inserção dos alunos com as práticas de ensino, o Programa Residência Pedagógica surge enquanto ação formativa para suprir uma determinada carências entre as

instâncias formadoras e as escolas de atuação docente, essa temática será abordada no capítulo a seguir.

Em um caráter de análise e comparando os pareceres atuais da formulação da legalização da carreira docente, bem como em relação aos primeiros marcos legais pode-se concluir que as discussões a respeito da formação de professores passou por significativos períodos de mudança e reformulação, sendo possível dizer que apesar de períodos não harmônico na promulgação e efetivação das políticas públicas formativas, é permitido afirmar que avanços foram notados em larga escala nas mudanças de paradigmas, deste modo, a formação de professores tem sido um campo de debate e formulações de ideias que tem ganhado cada vez mais espaço e notoriedade a respeito de racionalizar sobre os processos formativos, sendo assim é possível compreender que esse contexto histórico é responsável por fundamentar nas bases de cada sujeitos a ideia de criação das identidades docentes e profissionais que se entrelaçam no ser e agir docente.

3 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP)

A presente seção discute a criação do Programa Residência Pedagógica (PRP) para o aperfeiçoamento do processo de formação docente. O Programa Residência Pedagógica faz parte de uma política educacional voltada para a formação inicial de professores com a inserção de alunos das licenciaturas, para que estes tenham um maior contato com a docência em um processo de sistema de atividades práticas em escolas, desse modo, os discentes são acompanhados por professores orientadores e preceptores que são responsáveis por orientar e coordenar as ações nas regências de sala, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) institui através de edital a seleção de subprojetos desenvolvidos pelas Instituições de Ensino Superior (IES) para a escolha de bolsistas, o programa se destina a alunos que tenham cursado 50% da grade curricular da licenciatura em questão e perdura por um período de 18 meses. Dentro das contribuições do PRP o ser e agir docente se apresentam como pilares construídos ao longo do processo de imersão nas atividades regulamentares do programa, sendo assim alvo de discussão no referido capítulo.

3.1 CONCEITUAÇÃO E CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O Programa Residência Pedagógica surge diante a um edital de convocação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, instituição essa vinculada ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) para que as universidades se apresentassem como promotoras da efetivação de um novo programa institucional para formação inicial de professores, deste modo, em comparação com a residência médica, que visa a imersão de cursantes de medicina em hospitais para o fomento de uma formação tendo a união entre teoria e prática como elementos centrais nas construções dos saberes. É oportuno considerar que a residência pedagógica para os cursos de licenciaturas se vale dos mesmos preceitos estruturantes, pois, visa a união teoria e prática e uma maior aproximação entre instituições formadoras e campos de atuação dos futuros profissionais da educação, deste modo, após a promulgação do edital n° 08/2018 fica claro como a CAPES pensa a proposta afim de consolidar parcerias com as universidades públicas. Os objetivos do programa se dizem respeito a:

> I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
>
> II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
>
> III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.
>
> IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Brasil (2018, p. 1).

Assim sendo, o PRP tem como princípio, aperfeiçoar o desenvolvimento do educando quanto à sua formação, principalmente nos cursos de licenciaturas das universidades públicas e dessa forma, a imersão do licenciando na escola, para que os alunos possam vivenciar as competências adquiridas no processo de formação, além de desenvolver habilidades e vivenciar a prática.

Pode-se observar que tais mecanismos propostos pela CAPES tem como princípios centrais a formação dos licenciando através da imersão em escolas, mediante atividades práticas de ensino, permitindo assim, que o estágio revise seus conceitos estruturais como a perspectiva de um aumento do tempo das referidas carga horárias de imersão e regência em salas de aulas, ou seja, a residência pedagógica se institui como promissora para o aprimoramento da formação, visto que, os licenciando podem desenvolver maior autonomia no que se refere ao ser e agir docente, avaliar e ampliar o entendimento sobre a aproximação entre escola e universidades por meio da vivência escolar, permitindo portanto, que os discentes residentes reflitam sobre a construção da identidade docente e a situação desse profissional no campo da educação, observando as suas fragilidades e os seus desafios, a partir do olhar sobre o cotidiano da escola e, por conseguinte, relações estabelecidas em salas de aulas.

O PRP além de contribuir na formação quanto docente, eleva o resultado de projetos que são trabalhados na escola e o cuidado com a aprendizagem dos educandos. A contemplação de carga horária de atividades que se permeiam nessa integração de teoria e prática se dizem respeito a base principal do referido programa institucional, com foco em complementar a formação docente e reorganizar os estágios supervisionados, o PRP se estabelece como:

> 2.2.1.1 A residência pedagógica terá o total de 440 horas de atividades distribuídas da seguinte forma: 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo 100 de regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades Brasil (2018, p. 1-2).

As intervenções realizadas pelo PRP se fazem necessárias quando o próprio programa estabelece uma adequação formativa mediante a Base Nacional Comum Curricular, por se tratar de um documento referencial, que por meio dele as instituições de ensino público e entes governamentais produzem os seus referenciais curriculares estaduais e posteriormente municipais, uma vez que a formação inicial de professores não dá conta na sua universitarização em abarcar no processo formativo de futuros professores todas as especificidades e faces da preparação docente. Ademais, a base formativa de professores é mais abrangente e circunstancial sendo necessária a presença contínua de processos formativos para e com os professores.

A partir das prerrogativas do PRP que servem como pilares para a produção da imersão escolar, visando aproximar as instituições formadores e escolas, fazendo com que esse processo de iniciação docente resulte em uma formação diferenciada para os futuros pedagogos. Nessa perspectiva, e a fim de entender como a residência pedagógica funciona em sua base epistêmica, é que focaremos aqui em alguns princípios levantados a respeito da organização do programa. Ainda mais, Curado Silva (2020) cita alguns pilares que a residência organiza, sendo eles: a unidade teoria e prática – práxis, alternância, trabalho pedagógico, ensino-aprendizagem, autonomia no trabalho docente e profissionalidade docente. São perspectivas e elementos fundamentais para que a instituição de tal programa se dê de maneira elementar em sua base de configuração.

Os cursos formativos de professores lidam diariamente com os campos teóricos e práticos, sendo assim, é inseparável tais pressupostos, pois a teoria fundamenta a prática que por sua vez permite repensar-se em relação a teoria. Deste modo entrelaçar essas duas esferas de saberes na formação inicial de professores ainda tem parecido um desafio, visto que, as políticas educacionais formativas aqui discutidas, se apresentam em um meio de descontinuidade de efetivação, ou seja, os discentes de licenciaturas discutem bases teóricas em sua maior quantidade de tempo nas graduações, porém, o único contato com o fazer docente se dá nos estágios

supervisionados em educação, ao contabilizar e comparar as cargas horárias entre a residência pedagógica com os estágios é possível destacar que em cenário de equivalência de cumprimento das atividades, os estímulos práticos da formação inicial percebidas nos estágios são elementares, do modo em que o período de regência é curto, pois conforme a LDB de 96 Art. 65. “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” Brasil (2023, p. 48). Em comparação com a carga horária de atividades e formação teórica do curso de pedagogia estabelecendo 3200 horas (DCN’s, 2006), diante do exposto, se vê a necessidade que programas institucionais apareçam como cruciais para suprir e complementar as formações iniciais de docentes.

O processo de formação de professores remonta a um desenvolvimento de interposição das dicotomias entre teorias e práticas, que ao longo dos anos tem sido superadas ou permanecem em embates, deste modo, a teoria e prática aparecem como esferas opostas.

> De um lado, os “teóricos” repetem a importância dos fundamentos, do pensamento crítico, da dimensão intelectual dos professores. Será que alguém pode discordar? Do outro, os “práticos” insistem na importância do terreno, do chão da escola, da experiência concreta da sala de aula. Será que alguém pode discordar? Mas a teoria de uns e a prática de outros é, muitas vezes, vazia: ou porque é uma teoria enciclopédica, de uma erudição que pouco ajuda a pensar criticamente a educação e a profissão; ou porque é uma prática rotineira, sem qualquer capacidade de reflexão e de construção de novas dinâmicas Nóvoa (2022, p. 76).

Apesar de haver pensamentos que diferem a respeito dessas duas esferas de organização dos saberes docentes, uma correlação entre ambas não pode deixar de existir, visto que, os principais objetivos do programa residência pedagógica é inserir licenciandos em um maior contato com a docência, a fim de unir teoria e prática com campo de formação e atuação, sendo assim, caracterizar um olhar centrado apenas em esferas isoladas não são um caminho suficiente para contemplar uma formação diversificada.

Apesar do estágio supervisionado em educação ser uma disciplina essencial nas licenciaturas, o seu curto espaço de duração pode não ser suficiente para o desenvolvimento necessário de habilidades práticas para os futuros professores, se constituído o principal motivo para essa carência formativa se dá sobretudo, em respeito a questões relacionadas ao tempo que os licenciandos passam desenvolvendo habilidades em disciplinas teóricas comparada as atividades práticas. Diante dessa premissa (Pimenta, Lima 2004 *apud* Borssoi 2008, p. 5)

> [...] o estágio é a parte prática dos cursos de formação de profissionais e que muitos cursos, na sua grade curricular, dão ênfase a um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem articular a teoria e a prática, como saberes que se complementam. E mais, para as disciplinas teóricas há uma carga horária maior que para as práticas, tornando assim o estágio burocrático - "estágio à distância".

A desenvoltura dos residentes está sujeita as condições dos meios em que estão inseridos, as escolas públicas em diversas ocasiões podem contar com baixo índice de materiais de qualidade, ambiente físico inadequado para desenvolvimento de atividades extraclasses, aspectos estruturais para acomodação de sujeitos que fazem parte dos processos de ensino-aprendizagem e entre outras características que podem interferir na ação docente. Essas situações delicadas são mais comuns nas áreas mais vulneráveis da sociedade, como é o caso das escolas de periferias e escolas rurais. Para (Teixeira, 1971) *apud* Monteiro *et al,* 2020, p. 5) "Não há como fazer educação barata – como não se pode ganhar uma guerra barata. Se for nossa defesa que estamos construindo, o seu preço nunca será demasiado caro". Apesar de ser um problema em que está fora de alcance para o residente resolver, mas implica diretamente em sua aplicação de teoria e prática.

Conforme o residente desenvolve o momento de observação em sala da atuação do professor titular situação essa que antecede a prática do residente como docente, o mesmo realiza uma atividade de estruturação de conceitos e nessa observação é destacado que mecanismos e abordagem serão utilizados em sua futura regência. A ação docente está entrelaçada de teoria e prática, porém não são todas as teorias que serão utilizadas e também não são todas as práticas que serão desenvolvidas, pois para cada realidade é necessária uma ação específica. Mas a um ponto a se observar, é que a teoria não se fundamenta sem uma prática e a prática com excelência só ocorre baseada em diversas teorias, nessa perspectiva Paulo Freire destaca que:

> Este é outro saber indispensável à prática docente. O saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. De separar prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender. Nenhum destes termos pode ser mecanicistamente separado, um do outro. Como professor, tanto lido com minha liberdade quanto com minha autoridade em exercício, mas também diretamente com a liberdade dos educandos, que devo respeitar, e com a criação de sua autonomia bem como com os ensaios de construção da autoridade dos educandos. Como professor

> não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei. Mas, este, repito, não é saber de que apenas devo falar e falar com palavras que o vento leva. É saber, pelo contrário, que devo viver concretamente com os educandos Freire (2004, p. 49).

Os discentes ao assumirem a regência de sala de aula na residência pedagógica podem sentir dificuldades para a desenvolver suas funções, para isso é necessário que o professor preceptor o acompanhe de perto, pois as escolas possuem Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), currículos próprios e que de certa maneira regulam e orientam para o seguimento de normas, essa vivência entre teoria e prática se desenvolve de uma maneira em que o residente deve estar em conhecimento para não acabar se distanciando dos objetivos da escola.

A vivência inserida na sala de aula exigirá do residente um determinado gerenciamento de classe, é nessa etapa que o mesmo é colocado a prova, pois para esse gerenciamento deve-se levar a bagagem teórica do residente afim de seguir suas atividades propostas pelo programa e ao mesmo tempo acompanhar o desenvolvimento de cada criança estudante dos anos iniciais, pois cada indivíduo detém de sua particularidade e tempo de aprendizagem. Afim de destacar a importância mais abrangente da formação de professores que não deve se limitar somente ao desenvolvimento de técnicas de aprendizagens e metodologias de ensino, a vivência em sala de aula pode contribuir para outras esferas formativas que preenchem o ser professor, nessa abordagem Nóvoa (2009, p. 26) aborda que:

> A formação de professores é um espaço central na defesa da escola pública e da profissão docente. Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida, pois a participação da profissão é imprescindível numa formação profissional. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas às disciplinas a ensinar ou às técnicas pedagógicas.

Dessa maneira a realidade entre a teoria e a prática podem gerar novos momentos de reflexão afim do aprimoramento docente, a formação do residente enquanto inserido ao programa difere dos demais alunos da graduação em pedagogia, justamente por esse aporte experiencial que é vivenciado nos 18 meses de efetivação PRP, que além da disciplina de estágio supervisionado o residente tem um maior contato com a docência prática.

Pensar na indissociabilidade da teoria e prática como pressupostos estabelecidos nos programas institucionais da formação docente, bem como a própria formação inicial de professores em universidade e campos diversos, é necessário

entender essa relação como elementos fundantes de uma práxis, desse modo se caracteriza a partir do pensamento de Curado Silva (2020, p. 114) que:

> Esse processo na RP, tomado como práxis, seria a formação e a atuação docentes referenciadas na prática e na teoria pedagógica, num movimento em que ação do fazer docente retorna de forma reflexiva para a teoria, num processo de amadurecimento e aperfeiçoamento de suas ações docentes. Assim, estaria a teoria também amadurecida, reflexiva e humanizada, com uma prática significativa, modificada e que modifica também o sujeito e seu contexto.

É oportuno configurar que tais ações dizem respeito a um desenvolvimento contínuo de aprimoramento, já que se entra na perspectiva de uma ação reflexão ação, processo esse que deve ocorrer de maneira concomitante Freire (1987). O verdadeiro desafio está nas políticas formativas que se apresentam descontinuas e pouco articuladas com os campos de atuação de futuros professores, sendo esse o contato apenas em disciplinas como estágios, desse modo, pode-se destacar que ao focar discussões somente teóricas sem o compromisso de integralização em uma prática, pode gerar nos futuros professores discursos que afastem essas duas esferas indissociáveis dos saberes docentes, nessa premissa pode surgir explanações comuns entre estudantes de licenciaturas que dizem que a teoria é uma coisa e a prática é outra.

Deste modo, ao se conceber como programa institucional formativo que insere o discente de licenciatura em uma residência pedagógica, faz com que a sua formação não se dê apenas na regência as aulas, mas sim, em todo o processo que é construído através da vivência, sendo assim, o contato com outros professores no quesito de observação, e por considerar o aluno que tenha cursado no mínimo 50% das disciplinas do curso de formação como requisito mínimo para participar do PRP, dá respaldo para que esse aluno-docente tenha uma base de discussões teóricas para experenciar através da regência. Outrossim, os alunos que participam da residência pedagógica são contemplados por uma formação que diferencia dos demais estudantes que não passam por programas institucionais de iniciações à docência e carecem desses 18 meses de imersão que o PRP promove.

A alternância é o entendimento que relacionar a universidade com escolas e demais espaços que apesarem de não serem formais, contribuem para a aprendizagem e construção das identidades profissionais, deste modo, um caráter intrínseco, imbuídos na formulação do ser docente se diz respeito a essa articulação

entendida aqui como necessária e essencial para com a preparação de futuros professores, ao definir alternância Curado Silva (2020, p. 115) destaca que:

> [...] para a Residência Pedagógica, o princípio da Alternância que é vista como uma maneira de pensar os diferentes espaços formativos que possibilitam ao sujeito aprender e apreender situações de aprendizagem em espaços formais de ensino, bem como em espaços de vida e trabalho. Conhecer a Alternância implica em reconhecê-la como ponto fundante do processo de articulação entre vida e trabalho, suas peculiaridades, seus princípios e instrumentos aliados à cultura na qual o sujeito reconhece a sua história e a sua ação nos espaços onde vive e/ou trabalha.

É oportuno destacar que a imersão escolar concretiza o princípio da alternância justamente por ter como base a vivência, há uma discussão que considera o lado pessoal e profissional como esferas distintas, porém são elementares na formulação do ser docente, não há como haver essa separação, as duas etapas são essencialmente interligadas no que se diz respeito a construção da identidade docente, logo pensar em uma aproximação das entidades formadoras com os campos de atuação profissionais, são de crucial importância para que através de uma relação e contexto oriundo de uma convivência profissional contribua para que residentes vejam como as relações humanas são a base da ação docente, quando se pensa em uma pedagogia para a humanização.

No contexto da residência pedagógica cabe destacar duas esferas que comumente são entendidas como sinônimos, porém o seus significados diferem ontologicamente ligada ao ser, a prática pedagógica se resume em partes a todo e qualquer trabalho docente relacionado ao ensinar e aprender, é o fazer docente em sua raiz intrínseca, pertencente a uma parte dentro de uma esfera mais abrangente definida como trabalho pedagógico, a residência por estruturar as ações do residente com base nas orientações responsabilizadas por docentes das Instituições de Ensino Superior e mediante aos professores preceptores da escola de atuação, fazem com que o residente pedagógico compreenda a dimensão de um trabalho pedagógico que segundo as concepções de Curado Silva (2020, p. 116)

> O trabalho pedagógico, portanto, é mais amplo que a prática pedagógica, pois envolve todas as atividade do ser docente, especificamente a intencionalidade da formação expressa no planejamento; na participação e na elaboração e execução do projeto político; no envolvimento e trabalho com a comunidade; na escolha curricular de conteúdos, de atividades e da avaliação; no planejamento coletivo e individual; na articulação com os pares;

> e na intencionalidade para com a função da escola, da educação e do professor, entre outros.

O trabalho pedagógico é uma esfera mais abrangente que se fundamenta em toda e qualquer ação que se dar em relação ao processo educacional, deste modo, a residência preza por uma perspectiva mais vasta, não caracterizando apenas a sala de aula como único elemento de vivencia para a regência de aulas Curado Silva (2020), sendo assim as relações propostas no PRP devem levar em consideração a complexidade do trabalho pedagógico em todos os elementos constitutivos, evitando a prática pedagógica como única referência, mas sim como parte especifica de uma complexidade maior.

Por fim, a residência pedagógica se insere no contexto de formulação de políticas públicas educacionais destinada a potencializar a formação docente inicial dos futuros professores, é imprescindível destacar que tal princípio formativo levado em consideração deve correlacionar o processo formativo em si com uma perspectiva de reflexão que surge mediante o desenvolvimento profissional, a formação reflexiva por intermédio do PRP é substancial para analisar o trabalho docente, bem como elaborar respostas mediantes problemáticas ligadas a prática pedagógica Ferreira, Siqueira (2020).

3.2 O SER E AGIR DOCENTE

O ser e agir docente são cruciais para a estruturação do professorado, logo são a parte profissional desses sujeitos, características como o caráter, a identidade, princípios morais e éticos fazem parte de um rol de ontologias que configuram a determinada classe de profissionais, sendo assim, é necessário entender que o ser e agir docente estão dentro de uma perspectiva de identidade profissional que se finda continuamente, a educação é um campo de investigação que sempre estará em constante discussão a respeito de sua aprimoração, logo, é oportuno ressaltar que os processos identitários também apresentam essa característica contínua, é através da identidade docente que os professores são vistos e reconhecidos, Marcelo (2009, p. 112) defende que: “O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto”. É

através das relações experienciadas nos contextos educacionais e da vida que as identidades iram sendo formadas.

Ao relacionar tal premissa ao PRP pode-se compreender como crucial por envolver discentes em vivências escolares, sendo assim possível construir suas identidades profissionais através de um processo formativo de maior integração entre teoria e prática, em um campo escolar que se estabelece como múltiplo e plural ao estabelecer relações com professores, educandos, currículos e demais esferas que compõe e fazem parte da vida escolar, é a partir dessas relações que o ser e agir docente irão se caracterizando na sua mais íntima maneira de se constituir.

Em meios a contextos cada vez mais degradantes sobre a atuação de professores, é crucial discutir o processo de humanização dessa classe, visto que o aparecimento de Burnout tem se consubstanciado ao longo dos anos, a precarização da formação e o próprio cenário insalubre de atuação desses profissionais, resultam em cada vez mais professores cansados e perdendo os seus princípios humanos e entrando cada vez mais no modo automático, em pesquisa realizada Levy, Sobrinho, Souza (2009, p. 643), observaram que:

> Dentre os 119 professores selecionados para o estudo, 77 (64,7%) responderam aos instrumentos. Desse total, 54 professores, ou seja, 70,13% apresentavam sintomas de Burnout. Dentre eles, 85% sentiam-se ameaçados em sala de aula, 44% cumpriam uma jornada de trabalho superior a 60 horas semanais e 70% estavam incluídos na faixa etária inferior a 51 anos.

Esse contexto de precariedade está intrinsecamente relacionado para com o ser e agir docente, as identidades profissionais são oriundas de um complexo processo de continuidade das reflexões possíveis a partir de circunstância da vivência escolar, entender os dilemas e problemas que estão relacionados com o fazer docente, é desse modo, que as identidades ganham força, pois é preciso situar-se diante do contexto que se está inserido para compreender em que caminhos seguir. No que diz respeito a presença de Burnout cada vez mais frequentes em professores da escola pública, Levy, Sobrinho, Souza (2009, p. 464) trazem resultados contundentes para com essa temática, visto que:

> [...] foi possível constatar a presença de fatores decisivos para o desenvolvimento da Síndrome de Burnout entre os professores como, por exemplo, a violência instalada no ambiente escolar, a jornada de trabalho excessiva, os baixos salários, a idade do professor associada à falta de

> experiência profissional e a formação continuada deficitária para o atendimento das demandas educacionais na atualidade.

Porém, é preciso refletir sobre o que isso tem a ver com o ser e agir docente? O ambiente escolar que deveria contribuir para a formação profissional pela vivência experienciada, autorrealização dos sujeitos, satisfação com a função docente e a própria construção da identidade se findam em um processo de desgaste, visto que, a formação inicial de professores não abarca todas essas demandas e situações, justamente por ser uma complexidade de relacionar-se com o fazer docente, é desse modo que programas institucionais aparecem como oportunidades para suprir possivelmente tais demandas, já que o contato com os ambientes de atuação são maiores, possibilitando então a reflexão através de uma cotidianidade. Quando as necessidades da comunidade não são respondidas pela ação e trabalho pedagógico, este entra em crise identitária, pois o conflito de ideais resulta de uma incapacitação de professores para lidarem com as situações adversas e desgastantes do dia a dia

Para uma possível resposta é preciso compreender que o processo de construção da identidade docente se apresenta como complexo, sendo assim, dia após dia professores são impactados pelas exigências de um contexto social do qual precisam dar conta de suprir tais necessidades nas instituições de ensino, a desumanização dos profissionais da educação não podem fazer com que em meio a uma precariedade da ação docente e uma crise identitária profissional, resultem em um mal funcionamento escolar, é preciso ir aos estudos de Jung quando traz em suas contribuições uma celebre frase que poderia definir o princípio da ação docente, “Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas ao tocar uma alma humana, seja apenas outra alma humana” (Jung, 1991, p. 5 *apud* Esper, Tomei 2019, p. 86). É notório, que apesar da formação inicial de professores está intrinsecamente fundamentada com atividades que busquem as teorias como episteme dos professores, um campo crucial que é de responsabilidade da ação docente está diretamente ligado a não separação da humanização, é nessa premissa que as instituições formadoras acabam não focalizando com ênfase em sua base formativa, pouco se discute a respeito do lado humano, emocional, intra e interpessoal dos futuros professores.

A parte constitutiva do ser e agir docente surge nas experiências, das vivências ao longo de sua formação inicial, bem como vida estudantil e atuação profissional, em outras palavras as referências teóricas e científicas não abarcam a complexidade por

um todo de sua formação identitária, por ser um contexto de infinitudes mediante ao trabalho pedagógico, é crucial que se discuta as esferas pessoais dos futuros professores, ao longo de sua vida esses sujeitos na condição de estudantes perpassaram por professores que contribuíram significativamente positivamente ou negativamente em seu processo de vida. Nóvoa (2009 p. 39) destaca que:

> Refiro-me à necessidade de elaborar um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar (de capturar) o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente.

É dessa necessidade de entender as esferas pessoais e profissionais como partes fundantes do ser e agir docente que se nota a falta de articulação nos cursos de formação inicial para que momentos como esse sejam impactantes na vida dos sujeitos enquanto futuros professores, a um descaminho que acontece na pseudointerpretação que o pessoal seria uma coisa e o profissional outra totalmente diferente, porém ambas se conversam e se reestabelecem conforme a vivência os coloca a prova, com as necessidades oriunda do meio social em que estão inseridas.

O ser e agir docente são a construção profissional de professores, porém é oportuno esclarecer que as condutas docentes que parte do ser, são oriundas de um complexo processo formativo, isto é, desde a formulação de leis, normativas e regulamentos que estruturam a formação inicial docente, as bases epistemológicas e demais instancias constitutivas, são necessárias para elucidar o que é ser docente e agir como tal. A docência é uma atividade humana que tem como princípio base a humanização dos indivíduos. Pensar o ser docente como sinônimo de ensino é desconsiderar uma série de pressupostos que vão além de uma formulação da atividade em sala de aula, nessa premissa Severino (2003, p. 73).

> [...] é preciso ter presente que a formação do profissional da educação não diz respeito apenas à formação específica de professores, profissionais do ensino formal que atuam em instituições escolares. Na verdade, a docência em ambientes escolares institucionalizados não exaure o campo de atuação do profissional da educação, uma vez que educação não é sinônimo de ensino, pois significa também uma prática social de intervenção mais abrangente, alcançando outros espaços da vida da sociedade.

Partindo desse pressuposto, é possível destacar que ser docente está além da concepção de lecionar aulas, o trabalho docente é pelo qual professores transformam realidades a partir de uma mediação, a formalização de um espaço destinado a tal processo não deve ser condição limitante para atuação dos mesmos, pois qualquer

ambiente que esteja vinculado a uma mediação entre seres é possível se construir saberes, entender a multiplicidade educacional é criticar a formação de professores para lecionar aulas, essa premissa se expõe como limitada da atuação do professorado, porém, entender que ser docente está além de condições que delimitam sua atuação é reconhecer esta classe com uma expansão incrível e significativa de seu trabalho docente.

Ser docente se relaciona na maneira em que se pode a partir de determinadas concepções formativas, agir mediante um propósito de cunho pedagógico, logo, ser professor(a) se diz respeito a profissionalização de uma atividade inerentemente humana, definir o ser e agir docente como esferas constitutivas da profissionalização da classe de professores, é possível desbravar que tal processo não acontecerá sem a constituição de identidades docentes, pois é a partir delas que é possível um reconhecimento para compreender o que somos e porque fazemos o que fazemos.

É expressivo considerar que os docentes precisam passar por um processo de construção de sua identidade profissional para relacionar seus fazeres docentes com suas perspectivas de profissionalidade, sendo assim é necessário entender o que é construir a identidade, desse modo Pimenta (1996, p. 75) aborda que:

> O que entendemos por construir a identidade? A identidade não é um dado imutável. Nem externo que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento histórico, como a resposta às necessidades que estão postas pela sociedade, adquirindo estatuto de legalidade [...]

A identidade nada mais é do que como os indivíduos se caracterizam através de um todo, é a individualização do ser mediante uma conjuntura plural, em outras palavras a identidade surge da relação que se estabelece com outros sujeitos em um dado contexto social, a vivência enquanto processo natural da vida, estabelece situações que se fazem necessário para entendimento da identidade enquanto característica humana que nos diferencia de outros seres, desse modo o que seria uma identidade docente? A identidade docente está intrinsecamente ligada ao ser e agir docente, é a constituição do próprio sujeito enquanto profissional da educação, seu processo de construção é contínuo, visto que a própria educação é também consecutiva, desse modo, docentes então em desenvolvimento de ininterruptas situações que rompem e acrescentam na formulação de suas identidades com a formação e a experimentação que a vivência educacional pode proporcionar, é nesse

contexto de possíveis caracterizações de futuros professores que é necessário entender os elementos constitutivos do ser e agir docente.

A construção da identidade docente perpassa por duas esferas que podem ser interpretadas de maneiras errôneas, a dimensão pessoal e a dimensão profissional, isto é, o ser pessoal está intrinsecamente relacionada aquilo que o sujeito é em seu íntimo, que faz parte de uma humanização enquanto espécie, já a dimensão profissional se relaciona a atividade de trabalho que esse humano desempenha, está ligada a sua prática e trabalho pedagógico, diante disso, interligar a sua base constitutiva epistemológica que caracteriza o seu fazer profissional, desse modo ambas esferas que fazem parte de um todo poderiam ser entendidas separadamente, porém na perspectiva de (Nóvoa, 2013) não há como haver essa separação, pois o pessoal interfere no profissional e vice versa. Mas ao se falar da classe de professores, o que as universidade e centros formativos pensam sobre o lado pessoal dos licenciandos? Quais são as relevâncias de tais para a constituição do profissional? Para entendermos a identidade como fruto do ser e agir docente, é necessário que se discuta a construção da mesma.

Ainda no que diz respeito a construção das identidades que vão configurar o ser e agir docente, uma reflexão se faz necessária a duas bases da personalidade humana que nos estruturam enquanto seres, o lado pessoal e profissional, difunde-se um pensamento que uma instancia dessa difere e não tem nada a ver com a outra, são campos opostos, porém é necessário reviver a citação de (Jenifer Dias, 1991 *apud* Nóvoa, 2013, p. 15) “O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”. Que retrata uma parte do eu é professor e uma parte do professor é o eu, é nessa perspectiva de indissociabilidade das vertentes formativas do ser, que não há como serem concebidas separadamente, reproduzem através de interação a promulgação contínua de identidades, cabe-se reflexões a respeito dos próprios processos formativos de professores, que em suas instâncias e curricularização dão conta de discussões teóricas e práticas, mas pouco aborda sobre as perspectivas humanas de professores.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Para construção do seguinte estudo, de início foi realizado um levantamento bibliográfico para reunir produções teóricas a respeito do objeto de estudo analisado, deste modo, tais produções agrupadas foram utilizadas para fundamentação teórica e em espécie de conversação entre bases teóricas e resultados obtidos se construiu a análise dos resultados. O tipo de pesquisa presente no estudo se classifica como explicativa, pois seguindo as contribuições de Severino (2013, p. 107) considera-se esse tipo de pesquisa como:

> A pesquisa explicativa é aquela que, além de registrar e analisar os fenômenos estudados, busca identificar suas causas, seja através da aplicação do método experimental/matemático, seja através da interpretação possibilitada pelos métodos qualitativos.

Para compreender o ser e agir docente era necessário que a abordagem da pesquisa se apresentasse como qualitativa, tal premissa garante analisar os fatos com base em sua origem, identificar e entender os elementos, fenômenos e não apenas quantificar tais dados. Segundo Prodanov (2013, p. 70).

> Na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo. Nesse caso, as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam sem qualquer manipulação intencional do pesquisador.

Sendo assim, ao entender que os princípios da produção estão ligados a interpretações dos residentes em relação ao objeto de estudo analisado, não haveria como se distinguir de tal abordagem, justamente por entender que as concepções sobre o ser e agir docente são imbuídas de subjetividades e individualizações, deste modo, compreender a construção e origem fenômeno são mais importantes do que gerar dados ou estatísticas.

4.2 LÓCUS E PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA

O lócus em que a pesquisa acontece é o Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG em sua Unidade Acadêmica de Educação – UAE. Localizado na Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, S/n - Populares, na cidade Cajazeiras - PB, 58900-000, Brasil.

O público participante da pesquisa são três residentes egressos do Programa Residência Pedagógica em seus três períodos que perdurou: 2018, 2020 e 2022 do curso de Licenciatura em Pedagogia. Foram selecionados um residente por etapa, pois desse modo seria possível um estudo diante do PRP conforme o seu tempo de efetivação enquanto programa formativo, possibilitando então um recorte temporal essencial para construção dos dados.

4.3 INSTRUMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para produção dos dados esse estudo conta com entrevistas não – diretivas, pois diante dessa estratégia uma espécie de diálogo é criada com o entrevistado, sendo possível obter informações a partir de respostas e questionamentos mediante o material que está sendo colhido. Na perspectiva de Severino (2013, p. 108) as entrevistas não – diretivas possibilitam:

> [...] Por meio delas, colhem-se informações dos sujeitos a partir do seu discurso livre. O entrevistador mantém-se em escuta atenta, registrando todas as informações e só intervindo discretamente para, eventualmente, estimular o depoente. De preferência, deve praticar um diálogo descontraído, deixando o informante à vontade para expressar sem constrangimentos suas representações.

Deste modo, a partir das questões abertas foram proporcionadas aos residentes pedagógicos para que eles respondessem conforme suas concepções, diante das respostas poderiam – se reelaborar os questionamentos caso as respostas iniciais não suprissem o que o entrevistador procura, deste modo, as incisões eram para estimular o diálogo e ir mais afundo das situações analisadas.

A análise dos dados levou em consideração o referencial teórico e o material obtido através das entrevistas não – diretivas com residentes, diante dos dados produzidos foi realizado um processo de conversação entre autores que já pensaram e produziram sobre a temática, em correlação ao descrito pelos residentes, afim de

justapor ou contrapor pontos de vistas e posicionamentos, para preservação da identidade e compromisso ético da pesquisa, codinomes foram utilizados para tais participantes, deste modo, nomes de plantas nordestinas foram escolhidas, pois apesar do período de seca, quando o inverno chega basta poucas chuvas para tudo ficar verde novamente, correlacionando com a educação, apesar de tempos difíceis o esperançar não pode se perder em meio a atividade educacional, sendo assim os codinomes escolhidos foram: Facheiro, Aroeira e Jurema.

5 ANÁLISE DE DADOS

Na presente seção, apresentamos as análises das narrativas das bolsistas residentes e colaboradoras da pesquisa, obtidas através de entrevistas gravadas e, posteriormente, transcritas. Destacamos nestas análises, especialmente, as concepções sobre ser e agir docente presentes nos residentes pedagógicos, a construção da identidade docente através da residência pedagógica e a relação pessoal e profissional de professores e as contribuições através do Programa por possibilitar ao vivenciar o que é ser professor. Denominamos as colaboradoras com nomes fictícios de Facheiro, Aroeira e Jurema.

5.1 OLHARES DOS RESIDENTES SOBRE O SER E AGIR DOCENTE

A formação de um professor é um processo que ocorre ao longo de sua vida, antes mesmo da licenciatura, e após ela, uma vez que a identidade docente passa por fatores externos à formação acadêmica.

O ser e agir docentes são dimensões necessárias a cada um daquele que quer seguir a vida envolvido com o trabalho pedagógico, fazem parte da identidade profissional de cada um, Facheiro destaca que.

> *O ser docente ele vai muito a além de apenas a transmissão do conhecimento, ser docente ele vai estar ligado a ser um formulador de concepções nos alunos, por quê? porque ele vai trazer pros alunos a concepção do do da cidadania, vai trazer reflexões, vai trazer o senso de de justiça e a partir do do residência pedagógica eu pude ver de perto como seria de fato essas práticas, como seria o meu ser docente tentando estimular esses alunos, tentando fazer por vamos dizer assim é trazer uma educação transformadora pra eles, isso é muito importante porque foi um contato diretamente com essa realidade*.

Facheiro caracteriza o ser docente não apenas como um professor estático diante de um fazer raso, renega um processo de educação que tem os alunos como tábulas rasas ou até mesmo uma educação bancária, na perspectiva de Paulo Freire, educação transformadora é aquela pela qual os indivíduos se emancipam, rompendo a base de opressão mantida por um sistema que subjugam os educandos. Nas concepções sobre ser e agir docente o olhar que Facheiro traz se liga diretamente ao fazer pedagógico como finalidade para educação integral dos sujeitos em correlação com Freire (1987, p. 59)

> E é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções. Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais.

O Agir docente tendo como pauta o compromisso com a transformação é projetar um futuro libertador para aqueles que influenciam e são influenciados pelas relações de construção dos saberes. Ao questionada como se via como professora mediante o seu agir docente Facheiro aborda que:

> *Eu me vi como professora assim de forma, vamos dizer assim a ver o lado dos alunos, porque a partir do momento que eu era discente dentro sala de aula e passei a ser docente, deu essa visão, dessa reflexão sobre a necessidade do aluno, sobre a empatia, sobre o ser humano professor. Porque muitos professores eles não olham o lado dos dos alunos, eles são apenas para aplicar suas, seus assuntos e se eles entenderem bem se não entendeu também, então eu me vi como um docente vamos dizer assim uma é docente empática, uma docente que procura buscar as necessidades realmente desses alunos*.

Como fator crucial para o desenvolvimento das atividades docentes e a efetivação do ser docente, Facheiro aborda de maneira essencial desenvolver características de estabelecer diálogos, isto é, o agir docente deve está centrado em como os docentes se relacionam com educandos e os saberes. É permissível salientar, que a racionalização em cima dos fazeres docentes levam a interpretações e formulações sobre teorias de “ensinagens-aprendizagens”, logo não é possível desconciliar tais pressupostos ao lado pessoal e sentimental dos professores, a educação sem o compromisso com a função social da escola se torna vaga e difusa das finalidades e objetivos que a educação pode almejar, ainda sim, é possível compreender através de Facheiro como ela estabelece que tais relacionamentos e posicionamento profissional docente consideram a perspectiva humanizadora como pilar central do agir e ser docente.

Já as concepções de Aroeira sobre o ser docente nas atividades da residência pedagógica se caracterizam como:

> *Quando a gente entra na universidade nós buscamos saber como realmente é ser professor e uma forma de descobrir é através da experiência, da prática e o residência pedagógica ele permite isso né? Eu por exemplo participei de forma remota, então minha visão foi muito diferente da visão de outras pessoas que participaram de forma presencial, no entanto foi muito enriquecedora porque lá nessa experiencia a gente tinha um contato muito*

> *legal com alguns alunos e esses alunos eles fazem a diferença na vida da gente e a gente ver na forma deles se dedicarem que a gente também ta se tornando um profissional, que a gente ta aprendendo a ser professor, é uma prática diária, uma prática assim muito importante e aí sem o residência seria muito difícil de de acontecer essa experiência, porque o nosso estágio ele é curto e o residência ele são vários meses, então a gente tem um contato mais direto e mais intenso com os alunos. A gente também aprende ser professor também na troca com outros profissionais, professores que a gente trabalha com os coordenadores com diretores então é uma troca que faz com que a gente entenda mais o o que é ser professor, se não fosse o RP com certeza eu não teria uma percepção naquela época do quanto é fundamental nossa profissão, principalmente na atualidade, principalmente também na época de pandemia que os alunos eles estavam ali em busca não só dos ensinamentos que normalmente a escola propõe né? Eles também estavam em busca de um certo acolhimento, de uma certa interação, então assim foi uma experiência fantástica pra mim e acredito também a gente tenha contribuído bastante na época para esses alunos eles estavam com bastante dúvidas sobre a vida, todos nós estávamos, más naquele momento eu como aluna é eu percebi que eu me tornei mais professora porque o professor ele transforma a vida das pessoas.*

Aroeira traz a concepção do ser professor que está imbuída com o fazer diariamente, ressaltando a ineficiência do estágio por se tratar em um período de curta duração, ela aponta que o ser professora está ligada a transformação dos seres, dessa maneira o entendimento de formulação do ser docente perpassa desde o contato diário com os alunos até o estabelecimento de relações e convivências com demais profissionais da educação que iram produzir a autonomia dos residentes. Freire (2004, p. 55) define que:

> Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade.

Outro ponto importante é a ressalva que Aroeira faz em correlação a convivência diária com demais profissionais da educação, sendo assim é possível compreender que sua perspectiva de formulação do ser e agir docente está relacionada em um princípio de continuidade, outro aspecto que merece relevância nos relatos obtidos é a forte presença humanizadora da profissão docente, o momento atípico de pandemia fez com que as entidades de ensino revisitassem suas práticas e suas organizações, mas o que não pode se perder do enfoque é o caráter humano que a educação está fundamentada. Em detrimento aos prejuízos e incertezas oriundas do período pandêmico, o esperançar aparece nas concepções sobre ser e

agir docente da entrevistada, delimitando assim seu apreço por acreditar em dias melhores.

Já Jurema estabelece o ser e agir docente a partir dos resultados de uma imersão nas atividades práticas, sendo assim considera que:

> *É tipo assim eu vou né é tentar resumir um pouco, é a questão da prática né se inicia aquele momento da prática onde você realmente, ele vai iniciar trazendo a realidade né da escola porque na universidade a gente vê a teoria, então quando a gente chega na escola que tem a prática às vezes você fica ali meio que confuso e tal, então assim para você quanto pedagogo, o seu olhar é justamente onde você começa a tentar assimilar a realidade né, a teoria com a prática, a realidade de cada local, você começa de ser é e ver no caso até onde vai o conhecimento uma forma mais abrangente e você começa a se transformar né, ser docente não é fácil porque não é só a questão de você estar dentro de uma sala de aula, é a questão de você se humanizar então assim são as são diversas realidades que a gente vai encontrar e o residência é aquele enquanto você é aluno você está ali, ah vai ser fácil, ah vai ser assim de boa e quando você chega na escola você vê que não é isso, não é só as flores que são expostas para a gente dentro daquela sala de 4 paredes e cadeiras né é um momento que você deve realmente é tentar ter esse olhar e desenvolver práticas voltadas para aquilo*.

Jurema em consonância com as outras concepções anteriores citadas, ressalta a importância do docente se humanizar, visto que os desafios encontrados na iniciação à docência não são abarcados em sua totalidade na universidade, logo esse estranhamento é comum, podendo até gerar uma pseudo-interpretação de teoria e prática como esferas opostas ou distintas, mas é preciso considerar com base em Curado Silva (2024, p. 114).

> A teoria é a forma como o conhecimento se apresenta articulando-se sistematicamente em graus e especificidades, disposto a explicar ou ilustrar ações práticas; enquanto a prática é a própria constituição da teoria, formulada em ações concretas, podendo ser modificada e modificar as teorias e os sujeitos em suas práticas. Observa-se que a teoria e a prática pedagógica estão estreitamente ligadas por um fio que conduz ao ensino, porém vale salientar que a dimensão teórica e prática não está presente apenas nos espaços educacionais, mas em todo o exercício que direciona o sujeito à ação.

A Escola é concebida como um espaço de trabalho que possibilita a formação e a transformação docente em formação. Nesse sentido, é a partir da interação com esse espaço formativo, que o residente tem a possibilidade de problematizar as situações com que se depara, levando-o a refletir sobre seu papel social enquanto docente, estimulando a compreensão daquilo que se espera dele e o que ele pode, de fato, realizar.

O licenciando ingressante que participa das atividades docentes, que se constitui, portanto, como meio formativo. A escola no seu cotidiano tem profissionais com práticas e valores que diferem dos concebidos na formação dos residentes, sendo assim não é possível caracterizar qual saber é mais importante que outro, porém, é preciso entender que ambos tem o seu valor e são as concepções construídas por este professor que tem a sua relevância, ou seja, as interpretações sobre o ser e agir docente vão sendo estabelecidas pelas vivências escolares, embasamentos teóricos, experiências práticas, valores e condutas, e demais esferas que venham a formar a identidade docente.

O docente não atua sozinho, pois, o ensino acontece num contexto de várias interações, o professor se encontra em interação com várias pessoas, começando pelos alunos. Isso permite aos professores não um saber sobre o objeto do conhecimento e sua prática, mas, essa interação permite que os docentes adquiram a capacidade de se comprometerem como sujeitos em interação uns com os outros.

É notório salientar, que as identidades docentes são resultados dos fazeres e saberes docentes, logo todo o processo de profissionalização, bem como a imersão de programas e políticas institucionais são cruciais, cada residente concebeu o ser e agir docente, na perspectiva dos quais viveram e vivem ao longo do processo formativo contínuo que se dá na profissão docente, as concepções supracitadas vão ao princípio da docência como atividade inerentemente humanizadora.

5.2 CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE ATRAVÉS DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.

O professor é um profissional que constrói vários saberes. Por isso, o ‘saber profissional’ que orienta a atividade do professor é um saber múltiplo, que é próprio do trabalho dos profissionais que atuam em diferentes situações e que, portanto, precisam agir de forma diferenciada, mobilizando diferentes teorias, metodologias, habilidades.

Dessa forma, o ‘saber profissional’ dos professores não é constituído por um ‘saber específico’, mas por vários ‘saberes’ incluindo também, o ‘saber-fazer’ e o saber da experiência. Esta pluridimensionalidade do ‘saber profissional’. “O saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar [...]”. TARDIF, (2002, p. 64).

A identidade para docência mostra a responsabilidade docente na sua função social, surgindo dessa formulação sua própria autonomia e comprometimento com que faz, entendida por vários outros fatores que integram entre si e com a variedade de formações e atuação. No entanto o professor possui esses quesitos a partir da formação escolar, inicial, continuada, experiências variadas, influências sócias e entre outros. Esse processo está ligado constantemente a cultura e as demandas sociais.

Ao considerar a residência pedagógica como meio pelo qual os residentes constroem suas identidades docentes Facheiro destaca que:

> *Eu analiso a residência pedagógica como um fator muito contribuinte por quê? Porque além de ter apontado diretamente com a sala que eu vou fazer o meu fazer docente, meu ser docente na prática com relação com as crianças, eu ainda tenho a visão com a docente da sala a regente por quê? Porque a partir dos exemplos, bons exemplos eu posso filtrar aquilo pra mim também porque se eu vejo é características boas nela eu posso trazer aqui pra mim pro meu ser profissional. E a residência pedagógica justamente vai fazer com que isso aconteça por quê? porque além de eu ter a relação com os alunos que eu vou tentar botar minhas próprias práticas né eu vou trazer também é vamos dizer assim práticas que eu vi que eu observei da professora regente então nisso vai ser construído a minha o meu o meu perfil de profissional*

A resposta de Facheiro retrata o observar e ao conviver como elementos centrais para filtragem de características, valores e exemplos de ser e agir docente, logo, ao estabelecer tal relação com professores mais experientes e independentemente como será sua prática ou metodologia docente, a construção da identidade acontecerá mediante as relações perpassadas da convivência com educandos e até mesmo a vivência com outros professores, nessa premissa Nóvoa (2022, p. 62) afirma que: “Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores”.

Nas regências de aulas do programa residência pedagógica há uma liberdade para que os licenciandos desenvolvam sua autonomia, pois assumem a sala de aula e o preceptor irá acompanhar e instruir, essa relação se estabelece benéfica tanto ao professor titular de sala, pois apesar de já contar com uma vasta bagagem de discussões teóricas e do saber experiencial, pode encontrar nas metodologias e desenvoltura dos residentes inspirações e reflexões sobre sua própria práxis, já o residente é beneficiado na maneira em que o docente titular compartilha orienta para o aprimoração da formação e início as atividades docentes.

Os professores em sua ação docente estão constantemente diante de múltiplas situações e enfrentamentos, sendo que a constituição de espaços de formação que os impulsionem à reflexão e à problematização de modo coletivo e compartilhado pode configurar em ação formativa e, por conseguinte, em desenvolvimento profissional docente, necessário, portanto, para a constituição da identidade docente.

Para Aroeira, a residência pedagógica é crucial na construção da identidade docente, senso assim ela afirma que:

> *Ela é essencial para construir a minha identidade docente, não só a minha mais de todos os estudantes que participam porque quando a gente entra no programa nós primeiros vamos se conhecer né, vamos conhecer nossos colegas de trabalhos também residentes, aí vamos conhecer coordenadores, todo mundo, e todas as pessoas que a gente se comunica a gente tem uma certa troca e a troca querendo ou não ela nos permite formar nossa identidade, quando várias pessoas tem uma percepção diferente mesmo que você não concorde totalmente mas vai ter alguma ali que vai fazer com que você não seja a mesma pessoa que você era antes, e nos primeiros encontros a gente já vivencia isso né? Várias pessoas diferentes com várias experiências diferentes sobre educação e a partir daí também já vão trabalhar sobre a questão de socializar, uma questão muito importante na educação também é o companheirismo né? Ninguém faz um bom trabalho sozinho e todas essas trocas elas vão construindo nossa identidade, como pessoa e também como profissional, pra ser um bom profissional a gente precisa saber se comunicar com pessoas de certa forma saber dominar pessoas e também ser dominado por pessoas, por que se não só vai haver conflitos e a pessoa não vai ter uma evolução positiva e a partir disso você vai construindo sua identidade*.

Aroeira estabelece a relação com todos os sujeitos como elementos fundantes para conceber sua identidade docente, de fato, a convivência com a pluralidade de ideias, culturas e demais meios sociais são fundamentais para estruturar a base identitária docente visto que Paulo Freire caracteriza o princípio de uma educação que não visa o individualismo, o autor defende que a educação acontece com o outro, sendo assim na celebre frase Freire (1987, p. 44) considera:

> Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos.

Deste modo o pensamento de Freire se correlaciona com as concepções de Aroeira do modo em que é essencial o contato com o outro para construção de saberes e consequentemente a formação da identidade docente, que vão se efetivar através do ser e agir mediante os contextos educacionais vigentes na residência pedagógica.

No que diz respeito a construção da identidade docente, Jurema vem caracterizando que:

> *A questão da da imersão na escola né? O contato que você tem positivamente é para que você eu creio assim, que aqueles alunos que não participam do PIBID e do residência é eles, eles não têm essa visão que a gente tem, a gente sai privilegiado na verdade, porque você sabe como é que vai ser mais ou menos o chão da escola, não é uma coisa fácil. Quem tem ali só aquela teoria quando chegar, infelizmente vai lidar com uma situação não muito boa eu no meu ver hoje eu me vejo como 90% né, mas eu vejo que as pessoas que não passam por essas práticas elas não desenvolvem nem 70% porque é totalmente por fora, ela só tem a teoria nós temos os dois e tipo assim a construção da identidade profissional a gente desenvolve dentro do residência pedagógica, além disso tem a questão é da integração com os professores é o que a gente auxilia no desenvolvimento, há professores a muitos anos ali sem capacitação, a gente para e ver meu Deus será que eu vou estancar, eu vou parar também e vou ficar assim sem querer é mais participar de encontros, eventos porque chega aquele momento que o professor se o município não, não dar a capacitação nem nada o professor ele para ele vai esperar somente aquilo ele não vai dar aquela busca por conta própria.*

Jurema considera a imersão da residência pedagógica como essencial para o desenvolvimento da identidade profissional, pois conforme os outros residentes, ela compartilha do mesmo seguimento de relações com outros professores e a vivência do dia a dia na escola, a falta de articulação entre políticas formativas que integrem os discentes em ambientes de futura atuação, podem fragmentar a formação inicial por focalizar apenas uma esfera do saber, no caso a teoria. Ao abordar as residências docentes como elementos para formação de professores e iniciação à docência Nóvoa (2022, p. 100) estabelece que “[...] elas são um elemento fundamental, não só para assegurar uma entrada mais natural na docência, mas também para consolidar uma perspectiva mais coletiva, colegial, do exercício profissional docente”. Em correlação ao que Nóvoa destaca Jurema aborda a perspectiva das residências como proposições para facilitar o tornar-se professor através de uma integração teoria e prática.

Pimenta (1996, p.19):

> Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenhes saberes validos ás necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. 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 tem em sua vida o ser professor.

Os saberes da experiência vivenciados pelo professor é o primeiro passo para a construção da sua identidade. Esses sabres são produzidos no cotidiano do docente a partir se suas práticas e reflexões das mesmas e com as suas relações com outros professores, profissionais, nas escolas e outros agrupamentos.

A identidade é compreendida, portanto, como um processo de construção social do sujeito historicamente vivenciado. A identidade profissional é entendida como apoio na significação social da profissão, de suas tradições, contradições e da sua historicidade.

"[...] ser docente, para além de toda a formação acadêmica ou prática exigida é, fundamentalmente, uma *experiência.* A *experiência* no sentido daquilo que nos passa (BONDIA, 2005), da ordem do imprevisto, do não-prescritivo, do inesperado, daquilo que ainda não sabemos, da exigência de uma abertura, de um 'estar atento', de uma escuta ao que nos passa, ao que passa em nosso trabalho e com as pessoas com as quais trabalhamos.""[...] talvez seja possível pensar que nosso processo de identificação deve levar em conta, [...] a própria instabilidade das identidades e, num mesmo movimento, seu caráter multi-identitário.

5.3 A RELAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL DE PROFESSORES

O desenvolvimento profissional é um aspecto importante na vida de um professor, pois como ela está fortemente associada à vida dos professores, é inevitável que ela também esteja entrelaçada nas complexidades da escola, das pessoas, das políticas e das práticas.

Facheiro ao ser questionada sobre as relações pessoais e profissionais destaca que não há possibilidade de desmembrá-las, visto que a existência de uma é a coexistência da outa, desse modo ela traduz em sua fala as concepções que permeiam tal temática:

> *Eu acredito que o ser professor não distingue do do ser humano, porque eu tenho minhas concepções eu tenho os meus valores então isso não vai delimitar quanto só porque eu estou sendo professora naquela parte eu vou deixar de ter os meus valores, de maneira alguma como eu disse eu sou uma*

> *pessoa muito humana muito, querer fazer o bem os outros eu preciso, o lado empático eu trouxe justamente ver o lado do aluno então é impossível desconectar esses dois fatores.*

O lado pessoal é a base de todos os comportamentos, atitudes, valores e demais esferas que compõe o ser, isolar a profissionalidade da perspectiva humana é caracterizar os docentes como apenas somente aqueles que regem aula e são reconhecidos pela atividade que desempenham, mas o processo formativo e o próprio trabalho pedagógico são necessariamente atividades humanas, em parâmetro as concepções de Jurema, Nóvoa (2013, p. 57) apresenta a seguinte ótica:

> A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Sendo assim, considerar o lado pessoal e profissional dos professores como indissolúveis é essencial, pois é a capacidade de racionalizar em cima de uma ação que nos se diferenciamos em relação a perspectiva automáticas e estáticas de máquinas.

Aroeira compreende a respeito da relação entre o lado pessoal e profissional como não dissolúveis, quando questionada a mesma considera:

> *De jeito nenhum, são complementares porquê assim eu posso dominar todas as teorias, mas se eu chegar numa sala de aula e se eu sou um professor ou uma professora que não respeita os alunos, que trata os alunos mau, que não escuta, não se coloca no lugar do outro, minha prática naquele momento por mais que eu entenda sobre conteúdo não vai ter muito resultado positivo não, primeiro né que os alunos se você tiver uma postura, até na universidade a gente tem alguns professores que nós sabemos que eles são dedicados como na parte teórica, mas muitas vezes eles tem umas posturas tão desumanas que fazem até a experiência da parte teórica ser desprezível, então assim se a gente como adulto enxerga que o professor não precisa ser só bom na teoria, mas também na prática docente, mas também como ser humano, na postura que ele, no olhar que ele tem dos alunos, nos anos iniciais ali parte que o residência atua não é diferente, talvez seja até mais importante porque aqueles alunos ali eles ainda tão em construindo a identidade deles, a gente sempre ta construindo nossa identidade, mas eles estão no início eles são muito fáceis de por exemplo se traumatizarem.*

Aroeira considera que a perspectiva humana e profissional caminham lado a lado na premissa do ser e agir docente, logo o mal funcionamento de uma dessas duas prerrogativas acarreta no mal funcionamento de outra, ao ressaltar que alguns

professores que teve contato na graduação agem de maneira inapropriada com as relações interpessoais isso prejudica a própria aprendizagem, ao definir que a construção da identidade acontece de maneira contínua, esses contatos desagradáveis contribuem também para o tipo de docente que o residente não quer ser, as convivência com o outro tende a ter momentos de equilibração entre conflitos e harmonias, todos eles vão resultar em um processo que o residente por intermédio do espelhamento ou inspiração construirá no cerne do seu ser e agir docente.

Já Jurema destaca que a relação entre o lado pessoal e profissional se dar na seguinte forma:

> *O pessoal diz assim né problemas de casa você deixa em casa problemas da escola você deixa na escola. Mas nessa questão aí do pessoal voltado ao residência às vezes você não consegue desvincular os mesmos principalmente quando você se depara com algumas realidades de crianças ou adolescentes que estão em uma situação de risco, de vulnerabilidade, porque assim mexia muito comigo aquela questão de chegar na sala de aula 2 horas um exemplo, chegava doze e meia né e ficava até cinco horas, duas horas da tarde tinha uma criança dormindo e a gente via porque outras crianças diziam, a tia eles chamam tia né? Tia é porque fulano passou a noite no bar pedindo dinheiro para ajudar a mãe e tal, então assim nessa questão aí a gente desenvolveu autoconfiança sim, mas nesta questão aí você, você tem o seu pessoal lá, eu estou estudando isso e tal e você vê que nem todas as crianças ou adolescentes é eles têm esse pensamento de querer estudar de ser algo, alguém, é a vivência em casa então assim, uma vez eu fiz um conversando né sobre você ser humano, a parte de você ajudar e teve um adolescente que olhou para mim e disse tia ela era gêmea com outra aí todo mundo dizia não confia naquela é perigosa, aí ela disse assim tia quer dizer que eu não sou humana porque eu esfaqueei o homem que tentou matar meu pai? Então aquele momento ali me pegou sabe, eu fiquei assim meu Deus o quer que eu vou dizer agora, lógico que uma porcentagem de medo mas ai eu fui conversar com ela que tipo assim, se ela havia se arrependido do que tinha feito e tal ela sim poderia ser humana de si dar com a dor do outro, então o residência pedagógica ele mexe muito com seu pessoal, se você não for uma pessoa que tipo assim a cada dia busque aprimorar para elevar para tipo ter mais contribuição da sala de aula, tentar mudar aquela realidade de forma positiva e tudo, você acaba que tipo adoecendo sabia? eu tive que fazer tratamento psicológico porque a questão também da sobrecarga, porque tipo eu estava morando aí longe dos meus pais e tal, aí juntou tudo mas aquela questão de ver aqueles alunos passando às vezes a única alimentação que tinha era da escola, então aquilo ali mexe muito com a pessoa porque é uma realidade não distante da gente, porém diferente de muitos de nós né então assim querendo ou não você leva aquilo para o seu pessoal aquilo ali acarreta é tipo sentimentos né negativos, às vezes você é como eu falei anteriormente às vezes você diz ah eu vou desistir eu não aguento mais mas aí a sua confiança de tentar mudar quando temos que permanecer para trazer coisas boas é tanto que a gente fazia de tudo para levar alegria para eles, momentos diferentes do que eles vinham na sala, ajudar os professores a questão da alimentação, toda vida a gente tentava ao máximo tirar o foco daquela realidade em que eles viviam entende? Uma vez só comentado assim, uma vez disseram ele chegar para a gente aí eles são tão acostumados os alunos com aquela realidade que nós teríamos que sair 8 e meia da noite né, aí eles disseram assim não se preocupa não tia porque vocês estão aqui para nos ajudar então aqui ninguém mexe com vocês, ou seja é a gente se vê assim sabe daquele contexto é um contexto diferente do nosso porque eu sou da*

> *zona rural super tranquilo então vê aquelas crianças que já tem mentalidade do que acontece ali do, do tráfico né da, da prostituição, querendo ou não então assim da pobreza, então aquilo mexe com você, mexe muito e ao mesmo tempo eu me deparava com colegas minhas que estavam na residência porém em escolas mais tipo renomadas, de resultados e tal e que não enfrentavam isso, ela disse a era de boas, os meninos são super participativo e tals, só que a nossa não era então tem diversidade de realidades diferentes*

O depoimento de Jurema chega a ser altamente emocionante e escancara para as realidades de submissão e miséria que os menos favorecidos perpassam ao longo da vida, são desafios de encarar essas realidades do mundo externo e interno da escola que é preciso revisitar a formação docente inicial, qual outra experiência desenvolveria a perspectiva humana neste sentido se não a imersão da residência pedagógica? É permissível que a base de formação docente perpasse por teorias, porém é inadmissível considera-las como único meio possível ao desenvolvimento de competências, fundamentos e habilidades docentes.

A teoria chega a pontos que precisam da experimentação para comprovação ou reprovação de tal perspectiva basilar que iram compor e fundamentar o ser e agir docente, porém a vivência prática é que possibilita o desenvolvimento de habilidades inerentemente humanas

Paulo Freire destaca a importância de não perder há consciência que a educação deve caminhar para uma esperança, em correlação as falas de Jurema, é possível traçar parâmetros de equivalência no que se diz respeito ao agir e enfrentar as dificuldades do meio educacional, sendo assim a esperança como pilar central e uma das possibilidades de mudança, essa não pode se perder em meio as más condições de trabalho, problemas sociais e insuficiência da formação inicial para lidar com tais situações. Freire (2004, p. 37)

> Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria. Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que a ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança. A desesperança é negação da esperança. A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, a desesperança é o aborto deste ímpeto. A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo. Só há História onde há tempo problematizado e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da História.

Por fim, é necessário compreender que as dimensões humanas e profissionais são indissolúveis no fazer docente, logo ao presenciar, vivenciar, as dificuldades e vulnerabilidades, são partes que iram acompanhar os docentes em sua carreira profissional, pois são ossos do oficio. As concepções vistas até aqui estão emaranhadas de subjetividades e particularidades percebidas e formuladas pelos residentes, na maneira em que os convivem com outros profissionais da educação, educandos e o próprio processo formativo, toda experiência vivenciada em detrimento da construção de saber, seja em ambientes formais ou informais remetem a construção do ser e agir enquanto docentes, sendo assim é possível caracterizar ao fim das concepções estipulada pelos residentes que a formação inicial e as contribuições do residência pedagógica são o pontapé inicial para a vida profissional docente, que apesar do percurso aparecer como desafiador, a chama da esperança por dias e condições melhores não pode perder seu calor.

O professor é, pois, o mediador do processo de ensino-aprendizagem num determinado contexto; sendo, portanto, um profissional que a partir das significações partilhadas entre os seus pares, é capaz de exercer a função didática, ou seja é capaz de ensinar, de mediar os conhecimentos de forma que o aluno aprenda. Isso implica em que as competências profissionais do professor repousam nos conhecimentos teóricos (aqueles a serem ensinados ou para ensinar) e práticos (conhecimentos sobre e da prática), que são instrumentos de desenvolvimento para análise e se constituem em uma meta-competência que permite construir outras competências.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Residência Pedagógica se constitui como fundamental na construção da identidade profissional dos estudantes, de maneira que todos os estudantes que participaram do Residência afirmam que a Residência auxiliou na construção de sua identidade profissional, e tal impacto está diretamente relacionado a quantidade de horas que estes estudantes estiveram presentes nas escolas, podendo assim vivenciar momentos significativos do dia a dia de um professor no exercício de sua atividade.

Ao fim desse estudo, compreende-se a importância e a relevância de abordar as concepções sobre o ser e agir docente, do modo em que todo o processo de análise e resultados obtidos apontam para a importância da imersão do programa residência pedagógica como crucial para tal desenvolvimento. Os residentes concebem o ser e agir docente durante todo o processo de suas vidas, sendo assim, as experiências com os professores ao longo de suas jornadas estudantis, apontam que os residentes conseguem filtrar características positivas e negativas daqueles que estão envolvidos na sua trajetória escolar.

Essa premissa se expande ao nível superior quando os docentes dessa modalidade são também uma espécie de modelo a ser seguido ou não, outro mais, é possível constatar que a principal tendência relacionada a conceber o ser e agir docente tem por base o princípio da humanização, empatia, acolhimento, amorosidade, cuidado e entre outras características que são meramente humanas e desenvolvidas através do fazer docente, apenas o convívio prático relacionado com as teorias fazem que tais concepções fossem geradas dentro da vivência no programa residência pedagógica.

O estudo se deu a partir dos relatos obtidos em entrevistas não diretivas, podendo assim proporcionar ao entrevistado o livre arbítrio para esclarecer suas concepções, experiências e desafios vivenciados no programa residência pedagógica, deste modo, cada residente discorre conforme considera o ser e agir docente, a liberdade no diálogo faz com que as respostas dos mesmos em grau de comparação tenham as suas semelhanças, bem como suas diferenças. As concepções caminham para uma unidade quando se referem a residência pedagógica, bem como uma iniciativa de extrema importância para construção das

identidades docentes, estímulos da formação inicial dos licenciandos e participantes do PRP através de uma união teoria e prática.

Os objetivos propostos foram alcançados na medida em que o estudo segue categorizando tais premissas a partir dos residentes, o caminho para compreender as concepções sobre ser e agir docente denotam uma perspectiva de processo contínuo para sua construção, o mesmo pode ser dito a respeito da constituição das identidades docentes dos residentes, uma vez que a imersão da residência pedagógica nas três etapas analisadas se apresenta como essenciais para o desenvolvimento de tais competências. É possível refletir que os processos formativos iniciais de professores não supri as expectativas e não oportuniza meios de maior inserção nas atividades práticas de ensino, outro fator carente se diz respeito em aproximar a formação para com a atuação nas escolas, isso se deduz na maneira como os residentes relatam a partir das experiências do estágio supervisionado em educação.

Ao revisitar os marcos legais do curso de pedagogia, bem como as contribuições obtidas através das LDB, foi possível estabelecer relações de importância das políticas públicas como pilares centrais para a estruturação e união da profissão docente, visto que a falta das normativas em relação a oficialização do curso e da própria educação podem gerar dicotomias nos processos formativos e fazeres docentes, que vão de encontro ao que se entende como educação, a atenção em correlacionar tais períodos é crucial para que as fragmentações nos cursos de formação inicial sejam evitadas.

Para mais, um ponto de reflexão mediante ao estudo proposto é que o lado profissional e pessoal dos residentes é um só em seus fazeres docentes. Isso configura em poder incrementar nas IES que as formações de professores abordem tal temática com mais frequência, visto que essas duas esferas são inseparáveis e indissolúveis.

Por fim as expectativas em relação aos objetivos foram alcançadas, do modo em que cada residente através do convívio com o outro e as próprias vivências em torno da educação, desenvolvem por meio da imersão prática as suas concepções do ser e agir docente, não há como mapear quais são todas as concepções pois há nessa premissa uma individualidade de cada sujeito, ou seja, a residência contribui de maneira geral ao desenvolvimento de tais pressupostos, porém é no íntimo de cada ser que as identidades são construídas e desconstruídas, o processo educacional é contínuo, bem como as concepções. A residência se configura como precursora

justamente por inserir os licenciandos a uma prática docente, possibilitando então a experiência como oportunidade formativa. Dentre outras características, as identidades docentes e concepções do ser e agir docente são desenvolvidas ao longo da vida de cada sujeito.

Ficou evidente que a identidade profissional dos Residentes está ligada diretamente ao exercício da prática docente, de modo que os significados e o autorreconhecimento desses profissionais emergem principalmente de questões pedagógicas relacionadas às práticas vivenciadas no cotidiano escolar.

Concluímos que o Programa teve um impacto positivo na formação inicial dos estudantes que participaram desta pesquisa, de maneira que foi uma experiência enriquecedora para esses, no sentido de que esses tiveram a oportunidade de vivenciar as escolas por um ano e meio. Assim, a identidade profissional destes também foi impactada sendo que a maioria dos estudantes que participaram desta pesquisa, após a participação no programa, pretendem seguir carreira na docência. Essas experiências enriquecem bastante o entendimento dos estudantes com relação ao que é ser professor, objeto do nosso estudo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANA, Wallace Pereira Sant; PINTO, Umberto Andrade. Análise histórica e social dos campos de ação do Pedagogista: da Regulamentação em 1939 à Resolução CNE/CP n. 1/2006. **TEXTURA-Revista de Educação e Letras**, v. 26, n. 65, 2024.

ARANTES, Ana Paula Pereira; GEBRAN, Raimunda Abou. O CURSO DE PEDAGOGIA E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO BRASIL: PERCURSO HISTORICO E MARCOS LEGAIS. **HOLOS**, *[S. l.]*, v. 6, p. 280–294, 2015. DOI: 10.15628/holos.2014.1643. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1643> Acesso em: 4 set. 2024.

BORSSOI, Berenice Lurdes. O estágio na formação docente: da teoria a prática, ação-reflexão. **Simpósio Nacional de Educação**, v. 20, 2008.

BRANDT, Andressa Graziele; HOBOLD, Márcia de Souza. Mudanças e continuidades dos marcos legais do curso de pedagogia no Brasil. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 5, p. e019027, 2019. DOI: 10.20396/riesup.v5i0.8652576. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8652576> Acesso em: 5 set. 2024.

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**. Edital nº 6/2018: Programa de Residência Pedagógica Disponível em: <https://cfp.ufcg.edu.br/portal/images/conteudo/PROGRAMA_RESIDENCIA_PEDAGOGICA/DOCUMENTOS_E_PUBLICACOES/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. **DECRETO-LEI Nº 1.190, DE 4 DE ABRIL DE 1939**. Dispõe sobre: Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 04 ago. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – 7. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023.

BRASIL. **LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 01 ago. 2024.

BRASIL. **LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 01 ago. 2024.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006**. Dispõe sobre: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia,

licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em: 11 ago. 2024.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 4, DE 29 DE MAIO DE 2024**. Dispõe sobre: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 49, 29 de maio de 2024.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 19, p. 20-28, abr. 2005

CURADO SILVA, K. A. P. C. Residência pedagógica: uma discussão epistemológica. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, *[S. l.]*, v. 12, n. 25, p. 109–122, 2020. DOI: 10.31639/rbpfp.v13i25.437. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/437>. Acesso em: 27 ago. 2024.

ESPER, Marcos Venicio; TOMEI, Alzira Jorri. Saúde mental na escola psicopedagogia ou psicologia: digladiar ou harmonizar?. **Construção psicopedagógica**, v. 27, n. 28, p. 84-86, 2019.

FERREIRA, Pamela Cristina Conde; SIQUEIRA, Miriam Carla Da Silva. Residência pedagógica: um instrumento enriquecedor no processo de formação docente. **Revista Práticas de linguagem**, v. 10, n. 1, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LEVY, Gisele Cristine Tenório de Machado; NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula; SOUZA, Carlos Alberto Absalão de. Síndrome de Burnout em professores da rede pública. **Production**, v. 19, p. 458-465, 2009.

MARTELLI, Andre a Cristina, MANCHOPE, Elenita C. P. A história do curso de Pedagogia no Brasil: da sua criação ao contexto após LDB 9394/96. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, v. 3, n. 1, 2004.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 109–131, 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/8>. Acesso em: 25 set. 2024.

MONTEIRO, Jorge Henrique de Lima et al. O Programa Residência Pedagógica: dialética entre a teoria e a prática. **HOLOS**, v. 3, p. 1-12, 2020.

NÓVOA, António. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar** / António Nóvoa, colaboração Yara Alvim. - Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NOVOA, António. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PEREIRA, L. A.; FELIPE, D. A.; FRANÇA, F. F. Origem da escola pública brasileira: a formação do novo homem. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 12, n. 45e, p. 239–252, 2012. DOI: 10.20396/rho.v12i45e.8640120. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640120> Acesso em: 15 fev. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Rev. Fac. Educ**., São Paulo, v. 22, n. 2,p. 72-89, 1996.

Prodanov, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico] : métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SAVIANI, Dermeval. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: DILEMAS E PERSPECTIVAS. **Poíesis Pedagógica**, Catalão, v. 9, n. 1, p. 07–19, 2011. DOI: 10.5216/rpp.v9i1.15667. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/15667>. Acesso em: 27 ago. 2024.

Saviani, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143–155, jan. 2009.

Saviani, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos Educação. **Revista do Centro de Educação**, vol. 30, núm. 2, julio-diciembre, 2005, pp. 11-26 Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, RS, Brasil.

Severino, Antônio Joaquim, 1941-. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico] / Antônio Joaquim Severino. -- 1. ed. -- São Paulo: Cortez, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Preparação técnica e formação ético-política dos professores, In. BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. Formação de educadores Desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP. 2003. p. 71 / 89.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar como voluntário (a) no estudo: **CONCEPÇÕES SOBRE O SER E AGIR DOCENTE: OLHARES A PARTIR DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CFP – UFCG**. Coordenado pelo orientadora Prof° Dra Rozilene Lopes e pelo discente **FÁBIO GUEDES FELICIANO** vinculado ao curso de Pedagogia da Unidade Acadêmica de Educação (UAE) do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campus de Cajazeiras – PB.

Sua participação é voluntária e você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Este estudo tem por objetivo geral: Compreender as concepções sobre o ser e agir docente a partir do Programa Residência Pedagógica do Curso de Pedagogia. Como objetivos específicos: Delinear os marcos legais que embasam o processo de formação de professores, Conceituar o PRP evidenciando a importância do programa para a constituição da identidade docente, Apresentar as contribuições do PRP para desenvolvimento das atividades docentes considerando o lado pessoal e profissional dos residentes. Se faz necessário por entender que o programa residência pedagógica se

integra como um política formativa recente e reflexões sobre tal são essenciais para entender as concepções dos residentes e possíveis contribuições para as suas formações iniciais

Caso decida aceitar o convite, você será submetido ao seguinte procedimento: a participação em responder questionamentos abertos através de uma entrevista semiestruturada para entender situações mais pontuais, alinhadas para se obter êxito ao que se é almejado nos objetivos. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Mas, se aceitar participar, estará contribuindo para compreensão de como se concebe o ser e agir docente diante do programa residência pedagógica.

Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de maneira que não permita a identificação de nenhum voluntário.

Esta pesquisa atende às exigências das Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), as quais estabelecem diretrizes e normas regulamentadoras para pesquisas envolvendo seres humanos. Atende também as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), órgão colegiado interdisciplinar e independente de caráter consultivo, deliberativo e educativo, que tem como foco central defender os interesses e a integridade dos participantes voluntários de pesquisas envolvendo seres humanos e, consequentemente, contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Você ficará com uma via rubricada e assinada deste termo e qualquer dúvida a respeito desta pesquisa, poderá ser requisitada a Orientadora Rozilene Lopes de Souza (UAE/CFP/UFCG), fone: (83) 9 8102-1807, Email: rozilene.lopes@professor.ufcg.edu.br ou com o pesquisador responsável pela pesquisa**,** cujos dados para contato estão especificados abaixo:

Dados para contato com o responsável pela pesquisa

Nome: Fabio Guedes Feliciano

Instituição: Universidade Federal de Campina Grande

Endereço Pessoal: Baixio – CE, Rua Francisco Ramalho Sobrinho n° 441

Horário disponível: 08hrs ás 21hrs

Telefone: (88) 9 9664-3189

Declaro que estou ciente dos objetivos e da importância desta pesquisa, bem como a forma como esta será conduzida, incluindo os riscos e benefícios relacionados com a minha participação, e concordo em participar voluntariamente deste estudo.

CAJAZEIRAS-PB, 01/10/2024

Assinatura ou impressão datiloscópica do voluntário ou responsável legal

Nome e assinatura do responsável pelo estudo

APÊNDICES

Universidade Federal de Campina Grande

QUESTÕES INICIAIS DAS ENTREVISTAS NÃO DIRETIVAS

1- Quais as suas concepções sobre o ser e agir docente mediante as vivências do PRP?

2- Qual a contribuição do PRP para a construção da sua identidade docente?

3- Como você ver a relação do lado pessoal e profissional nos fazeres docentes?