



UNIVERSIDADE FEDERAL DO DELTA DO PARNAÍBA- UFDPAr  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

FABRÍCIO EVERTHON RODRIGUES CUNHA

**PERCEPÇÕES DOS RESIDENTES PEDAGOGOS SOBRE O PROCESSO DE  
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO PROGRAMA RESIDÊNCIA  
PEDAGÓGICA**

PARNAÍBA  
2022

FABRÍCIO EVERTHON RODRIGUES CUNHA

**PERCEPÇÕES DOS RESIDENTES PEDAGOGOS SOBRE O PROCESSO DE  
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO PROGRAMA RESIDÊNCIA  
PEDAGÓGICA**

Trabalho de conclusão de curso – TCC  
apresentado à Universidade Federal do Delta  
do Parnaíba, como requisito para obtenção do  
título de Licenciatura em Pedagogia.

**Orientador:** Prof. Dr. Samuel Pires Melo

PARNAÍBA  
2022

FABRÍCIO EVERTHON RODRIGUES CUNHA

**PERCEPÇÕES DOS RESIDENTES PEDAGOGOS SOBRE O PROCESSO DE  
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO PROGRAMA RESIDÊNCIA  
PEDAGÓGICA**

Trabalho de Conclusão de Curso - TCC  
apresentado à Universidade Federal do  
Delta do Parnaíba, como requisito para  
obtenção do Título de Licenciatura em  
Pedagogia.

Aprovado em: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2022

**BANCA EXAMINADORA**

---

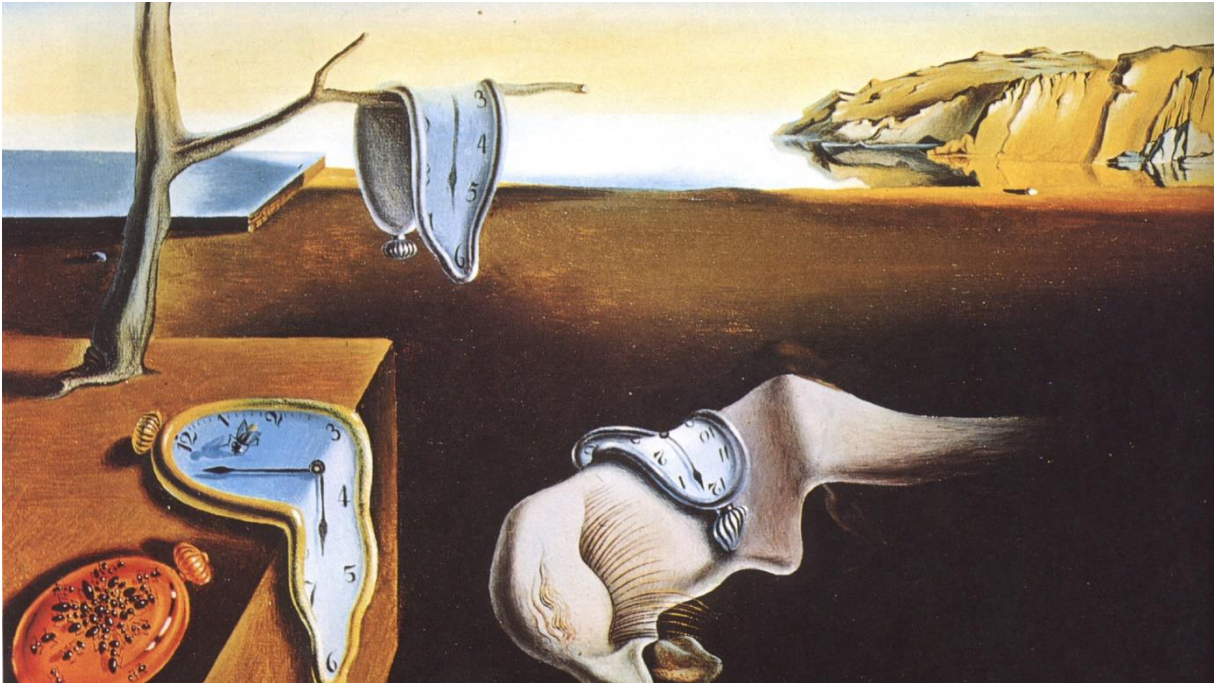
Orientador: Prof. Dr. Samuel Pires Melo

---

Profa. Dra. Luciana Matias Cavalcante

---

Profa. Dra. Marly Macêdo



A Persistência da Memória, 1931. Salvador Dalí

*Para Laura Rodrigues Silva (In memoriam)*

Dedico essa conquista a Laura, minha amiga e companheira que inicialmente começou comigo esse trabalho, mas devido aos infortúnios da vida não pode concluir e concretizar essa pesquisa. Sem o apoio dela não teria chegado onde cheguei. Para mim, esse trabalho não é só uma conquista, mas também uma forma de homenageá-la. Foi muito difícil prosseguir sem ela, e se continuei foi por ela. Para sempre, além do tempo, com todo meu amor.

*Para todas as vítimas de COVID-19*

Dedico esse trabalho a todas as pessoas que foram vítimas desse vírus terrível. Presto minhas condolências às famílias e amigos das mais de 5 milhões de vidas perdidas pelo Corona vírus, entre elas muitos estudantes e professores. São sorrisos, abraços, palavras, sonhos que fazem muita falta. Mas que sempre estarão nos nossos corações e memória.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a meu Deus Jeová, pela dádiva imerecida da vida e por estar sempre ao meu lado durante todos esses anos. Sou eternamente grato por toda a sabedoria, instrução e força que recebi. A Ele devo tudo que sou, todas minhas conquistas e vitórias.

À minha mãe, Maria Helenice, agradeço por toda a força que teve como mãe solteira. Mulher guerreira, obrigado por me ensinar a ser uma pessoa melhor e me orientar com todo carinho e amor. Se me tornei uma pessoa boa e agora prestes a me formar foi por sua causa, pois sempre foi para mim inspiração. Obrigado por todos os incentivos, conselhos e puxões de orelha.

Aos meus avós, Edivaldo e Antônia, agradeço por sempre me acolherem e pelo carinho e amor que tiveram comigo. Por serem minha base e alicerce. Ao meu tio, Erisnaldo, que sempre me ajudou e foi um pai para mim. Ao meu tio, Emídio, que é inspiração para mim como ser humano íntegro e generoso. A todos meus tios e tias que sempre me incentivaram e se preocuparam com minha jornada. À minha madrinha e família, por todo cuidado e carinho nos momentos que mais precisei. À Antônia Rodrigues por todo apoio e carinho. A todos meus familiares por cada gesto de carinho e palavras de incentivo.

Aos meus professores, que construíram em mim o gosto pela docência e contribuíram para minha identidade como educador ético e comprometido com a educação. A Pedagogia é ricamente abençoada com excelentes profissionais.

Ao professor e orientador Dr. Samuel Pires Melo, por todo o cuidado que teve por mim desde os primeiros períodos, e pela paciência e carinho que teve em me orientar. Não poderia escolher alguém melhor para me guiar na elaboração e escrita deste trabalho. Você é para mim fonte de inspiração como profissional e ser humano.

A todos meus amigos, sem vocês não conseguiria realizar esse sonho. Vocês são para mim refúgio que sempre encontro conforto. Aos meus amigos e colegas do curso, muito obrigado por cada momento ao meu lado. Tenho uma dívida eterna com todos vocês. Aos meus amigos queridos: Eudes, Helena, Luís, Lucimare e Yasmin, obrigado por tudo, seremos sempre sete, amo vocês. A meus amigos Cíntia, Sávio e Verônica, obrigado por estarem comigo no momento mais difícil da minha vida. Aos meus amigos Jessiane, Natanael e Eline, obrigado por todo o apoio e carinho durante essa jornada. Vocês têm um lugar especial no meu coração. Obrigado a todos que me ajudaram nessa etapa de concretização do curso.

Aos participantes dessa pesquisa, muito obrigado por contribuírem para a realização desse estudo.

# PERCEPÇÕES DOS RESIDENTES PEDAGOGOS SOBRE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

## RESUMO

O presente trabalho resulta de uma pesquisa que buscou compreender a percepção dos licenciandos em Pedagogia da Universidade Federal do Delta do Parnaíba - UFDPAr sobre o processo de construção da identidade docente dentro do Programa Residência Pedagógica (PRP) durante o ensino remoto emergencial e refletir sobre as implicações desse modelo de aulas remotas na formação inicial de professores pedagogos. Na verdade, buscou-se apontar os desafios e potencialidades do ensino remoto evidenciados pelos residentes e como esses aspectos influenciaram sua formação. Os autores que embasaram esta pesquisa foram: Anderi (2020), Castro (et al., 2021), Conceição (2018), Dourado; Siqueira (2019), Faria; Souza (2011), Freitas; Freitas; Almeida (2011), Freitas (2006), Freire (1996), Libâneo (2011), Lüdke; Boing (2004), Mello (et al., 2020), Monteiro (et al., 2020), Pimenta (2012), Pimenta; Lima (2010), Santos (2005), Silva; Lacerda; Neto (2021), Shiroma (2004), Rocha; Pobezebon (2013) e Tardif; Raymond (2000). Utilizou-se de abordagem qualitativa, do tipo descritiva. A técnica utilizada no campo da pesquisa foi a entrevista aplicada por meio de formulário *online* semiestruturado, onde entrevistou-se 6 licenciandos no último período (2022.2) do curso de pedagogia da UFDPAr. O trabalho estruturou-se em 3 campos temáticos: 1) Programa Residência Pedagógica como campo da práxis; 2) Concepções de identidade profissional e docente; 3) Processo de construção da identidade docente no Programa Residência Pedagógica. Conclui-se que o PRP proporcionou aos residentes, experiências profissionais e formativas que contribuíram para sua construção enquanto professor em formação e agregaram saberes necessários para as novas exigências educacionais demandadas pelas TDIC.

**Palavras-chave:** Identidade docente; Residência Pedagógica; Ensino Remoto.

## ABSTRACT

The present work is the result of a research that sought to understand the perception of graduates in pedagogy at the Federal University of Delta do Parnaíba - UFDPAr about the process of building the teaching identity within the Pedagogical Residency Program (PRP) during emergency remote teaching and reflected on the functions of this model of remote classes in the initial training of pedagogue teachers. In fact, we sought to point out the challenges and potential of remote teaching by residents and how these aspects influence their training. The authors who supported this research were: Anderi (2020), Castro (et al., 2021), Conceição (2018), Dourado; Siqueira (2019), Faria; Souza (2011), Freitas; Freitas; Almeida (2011), Freitas (2006), Freire (1996), Libâneo (2011), Lüdke; Boing (2004), Mello (et al., 2020), Monteiro (et al., 2020), Pimenta (2012), Pimenta; Lima (2010), Santos (2005), Silva; Lacerda; Neto (2021), Shiroma (2004), Rocha; Pobezebon (2013) e Tardif; Raymond (2000). A qualitative, descriptive approach was used. The technique used in the field of research was the interview applied through a semi-structured online form, where 6 undergraduates were interviewed in the last period (2022.2) of the UFDPAr pedagogy course. The work was structured in 3 thematic fields: 1) Pedagogical Residency Program as a field of praxis; 2) Conceptions of professional and teaching identity; 3) Process of construction of teaching identity in the Pedagogical Residency Program. It is concluded that the PRP provided the residents with professional and formative experiences that contributed to their construction as a teacher in training and added the necessary knowledge for the new educational requirements demanded by the TDIC.

**Keywords:** Teacher identity; Pedagogical Residence; Remote Teaching.

*“Preciso ser um outro  
Para ser eu mesmo”  
(Mia Couto).*

## **1. Introdução**

No início de 2020 vivenciamos um período crítico de saúde pública no mundo, a pandemia de COVID-19<sup>1</sup>. Com o agravamento da pandemia outros setores também foram prejudicados, entre eles a educação. No Brasil, em março de 2020, o Ministério da Educação decretou o fechamento das escolas, juntamente com a paralisação das aulas presenciais. A portaria nº 343/MEC orientou a substituição das aulas presenciais pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE). O caráter emergencial se deu pela urgência da situação no Brasil e pela falta de estrutura para que as escolas mantivessem os cuidados necessários para a segurança dos alunos. Com os decretos sanitários e educacionais as instituições de ensino tiveram que adequar seu calendário letivo e atividades acadêmicas a esse novo formato.

O Ensino Remoto Emergencial foi tido como uma resposta temporária e estratégica de dar continuidade às aulas letivas, e conter a contaminação de COVID-19 entre estudantes, mantendo, dentro das circunstâncias, as atividades de ensino, mesmo que à distância. Diferentemente da Educação à distância (EaD), que foi projetado para ser on-line, o ERE fornece apenas, de forma rápida e segura, as instruções necessárias para a continuidade das atividades, sejam elas síncronas ou assíncronas<sup>2</sup> (HODGES et al., 2020).

Com essa nova necessidade, os docentes tiveram que aprender e se apropriar das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), o que foi considerado um dos grandes desafios por parte dos professores devido à falta de formação específica e infraestrutura mínima para ministrar aulas de forma virtual. Sem suporte imediato por parte das instituições de ensino, os professores tiveram que usar soluções criativas e improvisadas para que as atividades continuassem e atendessem as necessidades dos alunos. O Parecer CNE/CP 05/2020 destacou algumas das dificuldades, tendo em vista as condições particulares de cada região do Brasil:

---

<sup>1</sup> A COVID-19 é uma doença respiratória infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 e tem como principais sintomas: febre, cansaço, tosse seca e falta de ar. O vírus foi identificado no dia 7 de janeiro de 2020, e em 11 de março de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou situação de pandemia (OPAS, 2022). Até o dia 15 de outubro de 2022 mais de 687 mil pessoas foram vítimas de COVID-19 somente no Brasil (BRASIL, 2022a)

<sup>2</sup> Na aula síncrona o professor interage com os alunos em tempo real, seja por meio de aplicativos de videoconferências, plataformas de streaming ou chats. Já na aula assíncrona, não existe a possibilidade do aluno interagir em tempo real ou tirar dúvidas, já que as aulas são gravadas com antecedência e disponibilizadas para o aluno por meio de alguma plataforma.

Dentre os desafios a serem enfrentados, destacam-se: • como garantir padrões básicos de qualidade para evitar o crescimento da desigualdade educacional no Brasil? • como garantir o atendimento das competências e dos objetivos de aprendizagens previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos currículos escolares ao longo deste ano letivo? • como garantir padrões de qualidade essenciais a todos os estudantes submetidos a regimes especiais de ensino que compreendam atividades não presenciais mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação? • como mobilizar professores e dirigentes dentro das escolas para o ordenamento de atividades pedagógicas remotas (BRASIL, 2020b, p. 4)

Tais questionamentos exigiram das escolas pensar em soluções possíveis para que todos os alunos fossem atendidos e tivessem acesso a uma educação de qualidade. Diante desse cenário e dos inúmeros impactos decorrentes da paralisação das aulas e atividades presenciais, é importante pensar também sobre os Programas de Iniciação à Docência e como suas atividades foram afetadas durante esse período.

Dentre eles, destaca-se o Programa Residência Pedagógica – PRP, que tem como objetivo o aperfeiçoamento da formação inicial de professores e vem sendo desenvolvido desde 2012. Suas ações são realizadas em regime de colaboração entre União, Estados, Municípios, Distrito Federal e Institutos de Ensino Superior. Em cumprimento das resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2020 o programa realizou e orientou suas atividades de forma completamente remota. A prática nas escolas aconteceu por meio de diversas plataformas e recursos tecnológicos, à medida que os estudantes residentes participaram de formações específicas para o uso das TDIC.

Portanto, esta pesquisa tem como objetivo compreender como o PRP contribuiu para o processo de construção da identidade docente dos estudantes de Pedagogia que participaram do projeto durante o período remoto. O que de certa forma, analisa a concepção dos residentes sobre práxis educacional e identidade docente. Por fim, refletiremos sobre os impactos do Ensino Remoto Emergencial na formação inicial desses pedagogos.

Para isso abordaremos a prática como parte integrante e essencial na formação do pedagogo, destacando os estudos de Freire (1996); Pimenta (2012); Pimenta e Lima (2010) sobre o conceito de práxis educacional, ao mesmo tempo que refletem sobre a importância do estágio para uma formação de qualidade de professores pedagogos. Em Anderi (2020); Lucke e Boing (2004) e Shiroma (2004) abordaremos uma breve contextualização histórica do termo profissionalidade docente. A partir dos estudos de Farias e Souza (2011); Freitas (2006); Orlandelli (1998); Santos (2005); Tardif e Raymond (2000), conceituaremos o conceito de identidade docente e apontaremos a importância desse tema para os estudos sobre formação inicial de professores pedagogos.



Para realizar a presente pesquisa empregou-se de abordagem qualitativa descritiva. Para coleta de dados utilizou-se de entrevista semiestruturada por meio de formulário online. Foram entrevistados 6 residentes, entre voluntários e bolsistas, todos cursando o último período do curso de pedagogia. **Para análise dos dados coletados aplicou-se o método de análise de conteúdo ao mesmo tempo que é apresentado pesquisas sobre a temática.**

Inicialmente será discutido a relação indissociável teoria e prática na formação inicial de professores, apresentando a importância do estágio como campo de reflexão da prática docente. Em seguida será apresentado uma breve contextualização histórica da construção da profissionalidade do magistério no Brasil. Depois será abordado o conceito de identidade, identidade profissional e identidade docente. Posteriormente apresentaremos o PRP como programa de iniciação a docência e suas contribuições para a formação de professores. Por fim evidenciaremos os resultados da pesquisa dialogando com autores (LIBÂNEO, 2011; ROCHA; POZZLON, 2013; NÓVOA, 2022; CONCEIÇÃO, 2018) e relacionando com pesquisas já realizadas sobre a construção da identidade docente na formação inicial, especificamente durante o PRP (CASTRO et al., 2021; MELLO et al., 2020; MONTEIRO et al., 2020; SILVA; LACERDA; NETO, 2021). Ao final procura-se provocar o leitor a refletir sobre esse processo de construção da identidade docente durante a pandemia de COVID-19, implicando os desafios e dificuldades nesse processo.

### **1.1 A relação Teoria e Prática na Formação Inicial de Professores**

Ser educador é ser um agente social, e intervir na realidade social dos educandos por meio da educação. Isso exige ao mesmo tempo prática e ação pedagógica. Por ação pedagógica entendemos toda atividade orientada, estruturada e desenvolvida por professores que tem por finalidade a efetivação do ensino e da aprendizagem. Todo esse processo é composto por uma série de mediações pedagógicas específicas que exigem um rigoroso conhecimento teórico. De acordo com Pimenta e Lima (2010, p. 43-49):

Nesse processo, o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações provisórias da realidade. [...] Portanto, o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os.

Nesse aspecto, o estágio representa uma aproximação da realidade e da atividade teórica. Uma aproximação que compete um processo de reflexão a partir da realidade e depois

de transformação da mesma. Pimenta e Lima (2010) entendem que o estágio curricular é uma atividade teórica, instrumentalizadora da prática docente. É na vivência em sala de aula, na escola e na sociedade que a práxis se dá. Teoria e prática são componentes indissociáveis da práxis. “O que” e “como” se ensina devem estar articulados ao “para quem” e “para que” se ensina.

Segundo Pimenta (2012), o objetivo do estágio não é somente o de introduzir o aluno na escola para que observe seu funcionamento, a prática dos professores e a dinâmica da sala de aula, mas também capacitar o pedagogo para desvendar a complexidade da escola, conhecendo e refletindo sobre o modo como tal realidade foi gerada e elaborando elementos que contribuam para a intervenção dos estudantes na realidade social dos educandos.

A autora ainda sistematiza um breve percurso histórico, na tentativa de compreender o objetivo do estágio nos cursos de formação de professores dos anos iniciais. Ela explícita que o estágio adquire diferentes sentidos dependendo do entendimento histórico-social que as instituições atribuem a profissão docente e a educação escolar básica. Destaca que foi a partir da década de 1980 que o entendimento de prática ganha outro significado, deixando de lado a ambiguidade do termo para o conceito de práxis (PIMENTA, 2012, p. 65-89)

Portanto, é preciso entender que a atividade docente é práxis, e sua essência é o ensino-aprendizagem. Freire (1996), em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, aponta que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para que indivíduo produza ou construa seus próprios conhecimentos. Essa afirmação evidencia o caráter indissociável de teoria e prática. O discurso do educador deve se dar na prática, deve ser vivido. É necessário conhecer, portanto, os diferentes aspectos que caracterizam a prática, para que o educador se torne seguro e eficaz. Freire (id. p. 37) enfatiza:

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 não 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. O melhor discurso sobre ele é o exercício de sua prática.

Para Pimenta (2012, p. 137-138) o estágio é um componente curricular nos cursos de formação inicial de professores “que não se configura como uma disciplina, mas como uma atividade”. É a atividade iniciadora da inserção dos pedagogos nas instituições escolares e contribuem para o conhecimento de como o processo de ensino se dá. A autora conclui que o

estágio deve ser “atividade norteadora do curso”. Como toda disciplina, é uma atividade teórica, instrumentalizadora da práxis educacional, de “transformação da realidade existente”.

Pimenta (2012, p. 97-135) na PARTE II de seu livro “O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?” discorre sobre as concepções de práxis segundo Marx e Vásquez. Conforme explica a autora, a teoria é que possibilita o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. Portanto, não basta conhecer e interpretar o mundo (teoria e prática), é preciso transformá-lo (práxis). Na educação esse processo se dá por meio de uma práxis educacional. O curso de pedagogia como ciência que estuda a educação tem como objetivo preparar o discente para ser um futuro professor por meio de uma formação teórica (teórico-prática) aproximando-o da práxis transformadora pela sua ação como sujeito professor nos estágios, que constitui campo de reflexão e construção de sua identidade docente.

Em suma, o estágio não é uma preparação completa para o magistério, mas é nele onde o discente vai encontrar respostas concretas sobre questões básicas da profissão docente: o sentido da docência, o que é ser professor na sociedade atual, como ser professor, a realidade das escolas, dos alunos e dos professores, entre outras. Esse espaço se constitui também como possibilidade de reafirmação da escolha dessa profissão.

Nessa perspectiva, Pimenta e Lima (2010, p. 102) criticam a tendência das instituições de formação de transformar o estágio em uma atividade desvinculada do projeto pedagógico do curso, transformando-o em uma atividade distante da realidade das escolas. As autoras ainda criticam o caráter meramente instrumental e burocrático do estágio, que contribuem para a falta de intencionalidade e de reflexão sobre o mesmo. Portanto, o estágio deve ser espaço de confluência das experiências pedagógicas vivenciadas durante o percurso de formação e, principalmente, “ser uma contingência de aprendizagem da profissão docente, mediada pelas relações sociais historicamente situadas”.

## **1.2 Reorganização do Trabalho e o Processo de Construção da Identidade Profissional do Magistério.**

Segundo Anderi (2017), em sua dissertação de mestrado, as discussões sobre a formação de professores surgem num contexto de reformas educacionais que se acentuaram nos anos de 1980 e 1990. O esgotamento do Estado de Bem-estar social, a crise financeira que abalou o mundo nos anos de 1970 e a insatisfação das empresas com o modelo de trabalho vigente, desencadeou uma série de críticas à escola do final do século XX. A partir de então,

uma nova reorganização capitalista ganha força com a redução do tamanho do Estado e do seu papel, e com a transformação dos direitos sociais em serviços e os cidadãos em clientes. Uma nova economia de mercado cria novas formas de organização do trabalho que demandam mais flexibilização dos processos produtivos e dos trabalhadores em vista aos avanços tecnológicos. Diante dessas mudanças, a educação é requisitada como instrumento para dar respostas às crises econômicas e sociais desencadeadas pelo capital.

Ainda segundo a autora, essa nova forma de organização do trabalho busca na educação escolar os valores necessários ao desenvolvimento e à manutenção de uma nova ordem social, baseadas na ausência crítica, responsabilidade individual e na meritocracia. A escola é então acusada de trabalhar com conteúdos obsoletos, distantes das competências necessárias para o mercado de trabalho, e os professores são considerados incompetentes tendo sua formação vista como carente de saberes necessários para o êxito do processo de escolarização. Esse discurso gerencialista<sup>3</sup> joga nos ombros dos professores a responsabilização pelo fracasso escolar.

Essa breve contextualização da reorganização do trabalho e sua influência no trabalho docente nos ajuda a entender a estratégia dos reformadores e das organizações internacionais que fomentam essas políticas. Para Shiroma (2004), esse processo de profissionalização docente não tem como objetivo principal a modernização pedagógica para uma melhoria na qualidade de ensino ou a busca de solução para problemas de ensino-aprendizagem, mas sim o controle por parte do Estado do quadro de professores, aprofundando a divisão de interesses da categoria. A autora ainda acrescenta:

É também objetivo dessa política semear o espírito de competição entre os professores, reforçando por meio da remuneração diferenciada por desempenho, buscando minar a solidariedade nessa categoria. Ou seja, essa política está menos relacionada à qualificação docente e mais ao controle do professor, forjado sob a designação de novos rótulos: profissional, responsável, competente e competitivo (idem p. 119).

Esse processo de profissionalização docente é evidente na carência de políticas de formação de professores, mostrando a falta de compromisso do Estado com uma educação

---

<sup>3</sup> O Gerencialismo é um desdobramento da concepção neoliberal que se refere, no campo educacional, a adoção de “ferramentas” da gestão empresarial na educação e tem sua origem no modelo chamado “Nova Gestão Pública”. Esse enfoque gerencial na administração pública foi introduzido na Grã-Bretanha no governo de Margareth Thatcher em 1979, como estratégia para enfrentamento da crise do modelo burocrático weberiano. O discurso dos governos neoliberais era tornar o serviço público mais ágil, eficiente e orientado para o cidadão. Associada a crise do capital dos anos 1970, à nova etapa do capitalismo e ao Consenso de Washington essas ideias neoliberais foram difundidas para justificar as privatizações, o encolhimento do espaço público e patrocinar a investida do setor privado nos setores não-exclusivos do Estado, como a educação e a saúde pública. Buscava-se fazer o governo funcionar melhor, custar menos e obter resultados (SHIROMA, 2018).

emancipadora e com a valorização desses profissionais. A política gerencialista também influencia os cursos de formação docente, aumentando a carga horária das disciplinas “práticas” e atribuindo ao magistério uma lógica técnica e comercial (SHIROMA, 2004). Ainda segundo Ludkle e Boing (2004), a reorganização do trabalho e as políticas gerencialistas fragilizaram o conceito de identidade docente. Essa desvalorização é estratégica, e no mínimo ambígua. Vivemos numa época onde é indubitável a importância do saber docente, ao mesmo tempo que a profissão de professor não mantém o mesmo prestígio. Os autores apontam cinco elementos que explicam essa relação ambígua:

Primeiro, por uma divisão do trabalho na qual os professores universitários foram assumindo a pesquisa e os professores da escola básica, a formação. Segundo, por causa da relação moderna entre saber e formação, deslocando o foco dos saberes em si para procedimentos de transmissão desses saberes. Terceiro, o aparecimento das ciências da educação, fazendo com que a pedagogia passasse a se subdividir em muitas especialidades. Quarto, pelo fato de as instituições escolares serem tratadas como uma questão pública. Finalmente, a desconfiança dos diversos grupos sociais com relação aos saberes transmitidos pela escola, por avaliarem que estes têm pouca aplicabilidade na sociedade atual (TARDIF et al., 1991 apud idem p. 1141, 2004)

Estaria o professor perdendo sua importância como agente de transformação social? A pandemia de COVID-19 nos apresentou simultaneamente duas questões: a necessidade e importância desses profissionais na educação das crianças, como a relevância de uma formação de qualidade que prepare os professores para as novas exigências educacionais. O ensino remoto proporcionou uma crise de identidade nos docentes que tiveram suas rotinas transformadas abruptamente.

### **1.2.1 Constituição e construção da Identidade**

Segundo definição no dicionário da Língua Portuguesa, identidade é uma série de características próprias de uma pessoa ou coisa por meio das quais podemos distingui-las. Portanto, é comum o erro de concluir que identidade é algo fácil de se explicar, já que se trata da nossa história enquanto sujeitos, dos nossos gostos e preferências. Contudo, segundo Farias e Souza (2011), definir identidade é uma atividade complexa, isso porque o conceito sofre de certa dispersão semântica a depender do campo de conhecimento que se propõem a investigá-la. Em vista disso, os autores situam os estudos de Ciampa (1987) e Dubar (1997), que definem identidade no campo da sociologia.

Segundo os autores, Ciampa (1987) entende identidade como metamorfose. Um processo de constante articulação entre igualdade e diferença, que se dá na intersecção entre história de vida, contexto histórico e social e planos do indivíduo. Identidade, portanto, é

movimento, se constrói na e pela atividade. Se constrói na superação de uma identidade pressuposta pelos ritos sociais e culturais. Já Dubar (1997), concede identidade como resultado do processo de socialização. A identidade, portanto, é sempre construída. Essa construção acontece num movimento de tensão permanente entre o que os outros dizem que o sujeito é (atribuições), e entre a identificação ou não dessas atribuições por parte do indivíduo, em um processo simultaneamente inacabado.

Dialogando com os autores citados, Freitas (2006, p. 59) nos diz que identidade:

[...] representa um processo constituído socialmente através das relações e vivências que o sujeito vai estabelecendo ao longo de sua existência, ela é influenciada historicamente e culturalmente, o sujeito é ativo no processo de sua constituição e vai ao longo do tempo simbolizando e se apropriando ou não, daquilo que os outros lhe apresentam, ela é um processo inacabado que sofre múltiplas transformações e, ao mesmo tempo, apresenta determinada permanência em seu núcleo.

Fazendo uma síntese do conceito trabalhado por Ciampa (1987), a autora discorre sobre o processo de construção da identidade. A identidade (razão e consciência) vai adotando ao longo do processo de socialização do indivíduo com o meio ou com ele mesmo, outras formas de predicções. Isso ocorre à medida que o indivíduo vai ser apropriando e significando outros papéis (personagens). Os personagens possuem um conjunto de normas para sua atuação e representação, e é a execução desses personagens que formam a identidade. “A identidade constitui-se nas ações, o ser é o que faz, o que sente, o que pensa e também o que deixa de fazer, pensar e sentir”. Essas ações então recebem nomes na qual a sociedade atribui normas de expressão e o indivíduo passa a ser dotado de uma substância que se expressa através dele, segundo suas nomeações. Freitas (2006, p. 63-64) ainda conclui:

A ideia de que o ser se manifesta através da atividade e essa “coisifica-se” sob a forma de um personagem, e a maneira como o indivíduo se apropria desse, é muito importante para a compreensão desse processo, pois nos permite observar a constituição e o desenvolvimento da identidade. [...] É a atividade e o fazer que vão possibilitar ao sujeito a apropriação e o sentido dado aos papéis que irá desempenhar, através das ações que só são possíveis de ocorrer nas relações, que o sujeito poderá entrar em contato com os conflitos que fazem parte do humano e romper, podendo assim, sempre, estar modificando-se. Modificando-se, no sentido de re-apresentar, de ser o mesmo, mas de um jeito diferente ou ainda de romper com velhas normas e se fazer novamente, criando assim a possibilidade, o por-vir.

A identidade, portanto, faz parte do campo material, já que sua materialidade se apresenta nas ações do sujeito. O amadurecimento da identidade se dá no cruzamento do que o homem viveu (experiências), está vivendo (realidade) e poderá viver (possibilidades). Sua identidade se concretizará no desenvolvimento e atuação por parte do sujeito de papéis

incorporados de significados, que são determinados pela sociedade através das relações interpessoais.

Segundo Santos (2005, p. 132) a identidade profissional baseia-se no reconhecimento e na visibilidade social que separa os sujeitos de um mesmo grupo, ou ainda de diferentes grupos de profissionais. Esse sistema baseia-se em um referencial comum, ou seja, um “manual” interno que orienta a atividade e que permite o desenvolvimento de uma identidade própria num mesmo grupo profissional. O reconhecimento social é, portanto, articulado na prática e na comunicação específicas de cada atividade profissional.

Isto significa, portanto, que uma parte importante da identidade profissional se constrói pela experiência, isto é, no exercício concreto da prática profissional em interação permanente com outros profissionais e forjada na diversidade de ‘acordos’ e ‘desacordos’ entre a identidade virtual (proposta ou imposta pelo outro) e a identidade real, interiorizada pelo indivíduo (idem p. 132)

Tal como indicam Tardif e Raymond (2000, p. 209-210) o trabalho modifica a identidade do trabalhador, visto que trabalhar é fazer alguma coisa consigo mesmo. A identidade pessoal carrega marcas da atividade profissional, “[...] na medida que trabalhar remete aprender a trabalhar, ou seja, a dominar saberes necessários à realização do trabalho”. Esses saberes são temporais e construídos progressivamente conforme enfrenta as situações específicas da sua profissão. Essas situações exigem dos sujeitos “[...] saberes oriundos do próprio processo de trabalho e nele baseados”.

O magistério enquanto atividade profissional e processo identitário com suas especificidades, não é construído da noite para o dia, muito menos é a identidade docente o fim de um processo. Ela é construída no fazer diário, no “cotidiano do trabalho”. A identidade profissional é uma construção permanente. Os fatores que influenciaram ou não a escolha pela docência, não determinam a priori o desempenho do sujeito no exercício da profissão docente (ORLANDELLI, 1998, p. 28).

A identidade docente não se limita a conteúdos bem definidos, mas engloba os conhecimentos, competências, as habilidades, aptidões e atitudes dos docentes. Os saberes docentes abrangem uma variedade de objetos, questões e problemas que estão relacionados a sua prática profissional. Essa identidade é formada somente de conteúdos teóricos aprendidos durante a formação, mas é fortalecida e construída na experiência (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 213).

A identidade docente vai se constituindo com maior profundidade durante a formação inicial, sobretudo no contato do futuro professor com a prática profissional. É a formação inicial que proporciona o suporte para que os futuros professores iniciem seu processo de

socialização profissional e constituem sua identidade docente (FREITAS, 2006, p. 88). É por meio dos programas de iniciação à docência que muitos estudantes de licenciatura têm esse primeiro contato com a escola, enquanto professor em formação.

### **1.3 Programa Residência Pedagógica como política educacional de formação de professores**

O Residência Pedagógica enquanto programa do Ministério da Educação (MEC) sob Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foi instituído em 2018, com o intuito de apoiar as Instituições de Ensino Superior (IES) na elaboração de projetos que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, a partir da parceria com as escolas públicas (BRASIL, 2018).

Entre os objetivos do PRP estão: (a) o fortalecimento do campo da prática permitindo ao licenciando exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente; (b) a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura; (c) a promoção e adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); (d) o fortalecimento, ampliação e consolidação da relação entre IES e a escola, estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores (BRASIL, 2018).

Os projetos apresentados pelas IES devem proporcionar a imersão do licenciando no cotidiano da escola e garantir uma formação voltada para o exercício da profissão e para a construção da identidade docente. As instituições também devem possibilitar a integração entre as atividades de residência pedagógica e o estágio supervisionado, além de reconhecer a carga horária das atividades realizadas pelo residente no programa para aproveitamento de créditos no curso (BRASIL, 2020).

O PRP faz parte de uma política nacional de formação de professores, dentro do panorama gerencialista de responsabilização do professor pela qualidade do ensino no Brasil, conforme fala da Secretária-executiva do MEC, Maria Helena Guimarães de Castro, no lançamento da Política Nacional de Formação de Professores:

Pesquisas indicam que a qualidade do professor é o fator que mais influencia a melhoria do aprendizado. Isso significa que, independente das diferenças de renda, de classes sociais e das desigualdades existentes, a qualidade do professor é o que mais pode nos ajudar a melhorar a qualidade da educação (BRASIL, 2017).

Além disso, é importante observar que dentro das propostas do programa há uma tendência de padronização da formação de professores e do currículo da educação básica à



BNCC. Destaca-se sua base na pedagogia das competências, a BNCC “reafirma o modelo de gestão empresarial de responsabilização individual dos sujeitos frente aos processos de aprendizagem e a apropriação do conhecimento” (DOURADO e SIQUEIRA, 2019, p. 297).

Entretanto, pode-se observar que o PRP representa um avanço da política educacional ao: ampliar a relação IES e Instituições de Ensino Básico, reconhecer o papel e as contribuições dos professores em formação inicial, incentivar práticas cada vez mais interdisciplinares e valorizar a relação indissociável de teoria e prática. Conforme Freitas, Freitas e Almeida (2020, p. 9), o RPP favorece “a troca mútua de saberes entre a universidade e a escola, de forma significativa para ambos, aproximando a formação acadêmica das reais demandas do ensino público”.

## **2. MÉTODOS**

### **2.1 Tipo de estudo**

O objetivo do estudo desta pesquisa é entender a percepção dos residentes sobre o processo de construção da identidade docente no Programa Residência Pedagógica durante o ensino remoto emergencial. A abordagem desse estudo é do tipo qualitativa descritiva, pois se desenvolve numa situação natural e busca-se conhecer e compreender as experiências e concepções dos entrevistados no que se refere a constituição e construção da identidade docente (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

### **2.2 Campo de observação**

O campo de investigação deste estudo é o Programa Residência Pedagógica - PRP, programa do governo federal desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e que tem por finalidade o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura. O locus da pesquisa é o Projeto Institucional de Residência Pedagógica desenvolvido pela Universidade Federal do Delta do Parnaíba - UFDPAr

### **2.3 Participantes**

Os sujeitos da investigação foram os estudantes do curso de Pedagogia e residentes bolsistas/voluntários do Programa Residência Pedagógica - PRP no ano de 2020-2022 e que atuaram no contexto escolar durante período pandêmico. Participaram da pesquisa 6 residentes da Universidade Federal do Delta do Parnaíba – UFDPAr (Parnaíba/PI).

## 2.4 Coleta de dados

A pesquisa empregou como procedimento de coleta de dados a entrevista por meio da aplicação de formulário *online*. A entrevista permite ao pesquisador “maximizar as chances de se obter conclusões significativas, válidas e fidedignas” ao objeto de estudo, além de ser mais flexível. (BREAKWELL et al., 2010, p. 24). As perguntas foram elaboradas nos formatos de respostas abertas, para que os entrevistados possam fornecer múltiplas respostas. Dessa forma, foi possível analisar de forma mais fiel sua opinião sobre as questões abordadas. O questionário foi aplicado por meio da plataforma *Google Formulários* e uma cópia do formulário foi enviado aos entrevistados.

## 2.5 Análise de Dados

Para analisar as concepções de identidade docente por parte dos residentes e identificar como o PRP contribuiu para a construção da identidade docente dos mesmos, foram elaboradas 6 (seis) perguntas que deviam ser respondidas e preenchidas em formulário online. As respostas foram então agrupadas em campos temáticos definidos a *priori*, conforme semelhança temática. No quadro 1, são apresentadas as categorias e a descrição de cada indicador.

**Quadro 1** – Campos temáticos

CAMPO TEMÁTICO	INDICADORES
Programa Residência Pedagógica como campo da práxis	Identificar as atividades práticas que foram desenvolvidas pelos residentes: ambientação na escola, observação semiestruturada, observações participantes e regências. Além das plataformas e metodologias utilizadas para as regências no decorrer do Ensino Remoto Emergencial. Refletindo acerca dos desafios e potencialidades apontados pelos residentes.
Concepções de identidade profissional e docente	Verificar o que os residentes entendem por identidade profissional e docente e compreender como esse conceito foi se constituindo durante sua formação. Destacando como os residentes entendem a relação teoria e prática.
Processo de construção da identidade docente no Programa Residência Pedagógica	Apresentar as contribuições do Programa Residência Pedagógica na construção da identidade docente dos residentes, evidenciando a relação do professor preceptor nesse processo. Além de perceber as influências do Ensino Remoto Emergencial no desenvolvimento dessa identidade.

Fonte: Elaborada pelo autor (2022).

Portanto, para análise dos dados das entrevistas foram feitas inicialmente a análise de conteúdo, para identificar as informações mais significativas dentro das questões abordadas e aquelas informações que talvez foram omitidas. A partir da análise foram elaboradas categorias descritivas, que chamaremos de campos temáticos. Após analisadas, tratadas e interpretadas as informações fez-se necessário dialogar com os relatos dos entrevistados e as abordagens explicitadas pelos autores, aproximando-os da temática problematizada (BREAKWELL et al., 2010, p. 255).

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Participaram da pesquisa 6 residentes do Programa Residência Pedagógica, todos cursando o último período do curso (2022.1) de Pedagogia na Universidade Federal do Delta do Parnaíba - UFDPAr. Os residentes foram selecionados durante o Edital N° 01/2020 e participaram do programa num período de 18 meses com carga horária total de 414 horas de atividades, sendo 40 horas de regência em cada um dos 3 módulos. Os sujeitos deste estudo receberam nomes fictícios em homenagem a grandes educadores, devido as suas contribuições para a educação no Brasil, conforme Tabela 1. Predominam participantes com idade de 23 anos, bolsistas, que já participaram de estágios extracurriculares e que estudaram predominantemente em escola pública.

**Tabela 1-** Perfil sociodemográfico dos participantes

Nome	Idade	Sexo	Vínculo com o PRP	Participou de Estágio Extracurricular	Participou do PIBID	Tipo de Escola onde estudou durante a Ed. Básica
Teixeira	23	M	Voluntário	Sim	Sim	Pública e privada
Ribeiro	23	M	Bolsista	Não	Sim	Privada
Fernandes	21	M	Bolsista	Sim	Não	Pública
Soares	24	F	Bolsista	Sim	Sim	Pública
Meireles	23	F	Bolsista	Sim	Não	Pública e privada
Ferreiro	23	F	Bolsista	Sim	Não	Pública

Fonte: Elaborada pelo autor (2022).

#### 3.1 Programa Residência Pedagógica como campo da práxis

Inicialmente os residentes foram convidados a caracterizar as atividades que realizaram, as metodologias empregadas e as ferramentas utilizadas durante o programa. Como estudantes de Pedagogia, os residentes tiveram suas atividades fundamentadas e

planejadas conforme subprojeto de Alfabetização, observando os princípios, objetivos e diretrizes da Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2020a). Durante a vigência do referido edital, os estudantes e residentes atuaram em 3 escolas de educação básica do município de Parnaíba, em turmas da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental, e pediram o aproveitamento da carga horária para os Estágios Supervisionados. As atividades aconteceram de forma completamente remota devido a paralisação das atividades presenciais das escolas no período de pandemia de COVID-19.

Com base nos relatos foi possível observar o uso de ferramentas e recursos digitais pelos residentes entrevistados. Os participantes foram relacionados em duplas de acordo com organização e atuação no programa, conforme Quadro 2. Importa dizer que essa pareceu ser uma realidade concomitante, pois segundo pesquisa de Castro et al. (2021, p. 8) com 129 participantes do PRP-IFPI sobre as plataformas digitais utilizadas durante o ensino remoto, 97% disseram utilizar o aplicativo *WhatsApp*, 93% a ferramenta *Google Meet*, 77% a plataforma *YouTube*, 75% a plataforma *Google Formulários*, 57% o *e-mail* e 10% outras.

**Quadro 2-** Principais recursos digitais utilizados pelos residentes

DUPLAS	METODOLOGIA	APLICATIVOS/PROGRAMAS PARA EDIÇÃO, MONTAGEM E GRAVAÇÃO DAS VIDEOAULAS/ATIVIDADES	PLATAFORMAS ONDE ERAM DISPONIBILIZADAS AS VIDEOAULAS	PLATAFORMAS DE COMUNICAÇÃO
Teixeira e Ribeiro	Videoaulas gravadas	<i>PowerPoint</i> <i>Active Presenter</i> Câmera do celular	<i>WhatsApp</i>	<i>WhatsApp</i>
Fernandes e Soares	Videoaulas gravadas Aulas ao vivo	<i>Inshot</i> <i>Canva</i>	<i>WhatsApp</i> <i>Google Meet</i>	<i>WhatsApp</i> <i>Google Classroom</i>
Meireles e Ferreira	Videoaulas gravadas	<i>Inshot</i> <i>Canva</i> Câmera do celular	<i>WhatsApp</i>	<i>WhatsApp</i>

Fonte: Elaborada pelo autor (2022).

Segundo os residentes a utilização das TDIC para ministrar aulas representou um desafio. Souza (2020, p. 112) menciona que apesar das TDIC já fazerem parte da rotina de trabalho dos estudantes, sua utilização para substituir encontros presenciais encontrou alguns desafios como: “[...] a infraestrutura das casas de professores e estudantes; as tecnologias utilizadas; o acesso (ou a falta dele) dos estudantes à internet; a formação dos professores para planejar e executar atividades *online*”. Conforme podemos observar, os residentes relataram dificuldades nesse sentido.

**Teixeira** - Bem, infelizmente quando surgiu a oportunidade de ingressar no RP estávamos na pandemia. Isso limitou muita coisa e encurtou outras, como aprender a utilizar as plataformas digitais imediatamente para dar sequência nas aulas [...] O desafio era sempre criar novos vídeos e deixar a aula interessante. Era muito complicado, não tínhamos muita prática com vídeos.

**Ribeiro** - Os desafios foram somente no começo, porque tínhamos que produzir vídeos, e eu particularmente, não entendia muito como fazer [...]

**Meireles** - O maior desafio foi no início, pois ainda não tínhamos prática com os aplicativos de edições [...]

Nesse sentido, houve uma transferência da metodologia da sala de aula presencial para o ambiente virtual, isso de forma instrucionista e conteudista. Esse modelo reduz todo o potencial das tecnologias à transmissão de informações através de aulas expositivas. Fernandes expõe esse problema ao dizer “Tudo era conteudista demais, as plataformas utilizadas não permitiam a mesma aproximação que a sala de aula era capaz de trazer”.

Porém, conforme Castro et al. (2021, p. 5), o ensino remoto estimulou o compartilhamento de informações e o aprimoramento de estratégias metodológicas para se trabalhar com o ensino remoto. Nesse sentido o PRP proporcionou diversas formações com o objetivo de preparar o residente para utilizar essas ferramentas, dando-lhe mais segurança ao planejar as videoaulas e desenvolver suas aulas. Os entrevistados relatam como esses momentos formativos contribuíram para sua formação:

**Soares** - Como potencialidade destaco as metodologias que pude aprender para trabalhar nesse contexto tão difícil. Hoje me sinto mais preparada para trabalhar com as TDIC's por conta das formações que tivemos dentro do programa.

**Meireles** – [...] a partir das formações que aconteciam durante os meses, obtivemos conhecimento de várias plataformas que nos ajudaram a produzir nossas videoaulas.

Todas as dinâmicas experimentadas pelos residentes durante as aulas remotas representaram uma oportunidade de transformação como professores em formação. O Prof. Dr. José Carlos Libâneo, já apontava novas exigências educacionais na formação docente. Em

seu livro “Adeus Professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente” ele nos apresenta o perfil desse “novo professor” mediante as novas demandas educacionais. Segundo ele “o novo professor precisaria” ter “domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias” (LIBÂNEO, 2011, p. 12). Os residentes indicam algumas dessas contribuições:

**Fernandes** - Já as potencialidades destaco a nossa construção como docente ao lidar com situações nunca vivida antes.

**Ferreira** - Em relação as potencialidades, acredito que a forma em que conseguimos nos reinventar e nós adaptar a uma realidade totalmente alheia, e a inserção das tecnologias na prática pedagógica, ainda que de forma emergencial, intensificou a importância que as tecnologias exercem no mundo contemporâneo.

Para Nóvoa (2022, p. 39-43), atualmente não é possível pensar a educação e os professores sem pensar às TDIC's. Para ele a pandemia nos ensinou que é possível aos professores se apropriarem do digital nos espaços educativos, mas sobretudo, a pandemia nos mostrou a importância dos professores. As tecnologias não vão substituir os professores, pelo simples fato de que por si só não educam ninguém. Os professores são os grandes responsáveis pela metamorfose da escola. O professor se forma no ambiente da imprevisibilidade de cada momento e o transforma-o numa ocasião de aprendizagem.

### **3.2 Concepções de identidade profissional e docente**

“A única coisa que torna possível a identidade é a ausência de mudança, mas ninguém acredita de fato que se seja semelhante àquilo de que se lembre”, Gertrude Stein (1998). Nesse poema Gertrude brinca com o conceito de identidade. Para alguns, identidade é algo acabado e estático, portanto, ausente de mudança. Porém somos seres em constante mudança, sempre diferentes do que fomos ontem. Conforme Heráclito “Ninguém entra em um mesmo rio uma segunda vez, pois quando isso acontece já não se é mais o mesmo, assim como as águas que já serão outras”.

Para analisar as concepções dos residentes utilizou-se de Ciampa (1987) e Dubar (1997), que apontam o conceito de identidade e identidade profissional. Segundo Ciampa (1987) a identidade é metamorfose, se constrói no movimento constante de convergência entre os construtos pessoais e uma identidade pressuposta pelos ritos sociais (conjunto de normas e regras definidos pela sociedade). Para Dubar (1997) identidade é resultado do processo de socialização do indivíduo com o outro, num cruzamento de processos relacionais (quando o sujeito é analisado pelo outro dentro dos sistemas de ação nos quais os sujeitos

estão inseridos) e biográficos (está relacionado a história, habilidades e projetos da pessoa) (FARIA e SOUZA, 2011).

Nesse sentido os residentes foram questionados sobre o entendimento pessoal que eles possuíam de cada um dos termos: identidade profissional e identidade docente.

**Teixeira:** A identidade profissional pode-se dizer que é um conjunto de habilidades, técnicas e as experiências que a pessoa desenvolveu. Da mesma forma, acho a identidade docente é a construção do seu conhecimento, da sua imagem, postura, da sua competência, suas características. Um processo que sempre vai está em formação e diariamente em evolução.

**Ribeiro:** Identidade profissional seria a representação de acreditarmos em nossas potencialidades, trabalhando muito nossa autonomia com profissionalismo, em suma, é o perfil que queremos passar para a empresa ou instituição. Já identidade docente refere-se a nossas características enquanto educador, nosso atributo na instituição educacional passa muito pelas relações interpessoais construídas no âmbito da educação e da própria vida social na qual levamos, seja por meio do meu saber ou conhecimento pessoal.

**Fernandes:** A identidade profissional e docente são as experiências e características que cada um possui em são ambiente de atuação, na sua prática.

**Soares:** Identidade profissional seria como expressamos a nossa maneira de lidar com as situações em nosso ambiente profissional e na maioria das vezes queremos passar boas impressões àqueles que compartilham do mesmo ambiente ou da mesma profissão que temos. Identidade docente seria também como expressamos a nossa forma de lecionar e também como moldamos ela. Acredito que a identidade docente é algo que está em constante construção e transformação, pois um professor ensina, mas também aprende constantemente.

**Meireles:** A identidade profissional e docente são as experiências e características que cada um possui em são ambiente de atuação, na sua prática.

**Ferreira:** Acredito que os dois estão interligados. A identidade profissional é a forma como você exerce sua profissão, com direito a toques pessoais que podem não se encaixar em um profissional da mesma área. A identidade docente é um processo construído durante a prática, vamos nos aperfeiçoando e identificando a melhor forma de trabalharmos e exercer nossa intencionalidade pedagógica.

Podemos perceber que os residentes possuem um entendimento claro sobre identidade profissional e docente. Teixeira trouxe os termos “imagem e postura” para se referir a identidade docente do ponto de vista do outro. Para Dubar (1997) a identidade para si reconhece-se pelo olhar do outro, ou seja, nos constituímos primeiro nas expectativas de outrem. Os residentes também expressam que a identidade é algo inacabada, não sei limita a formação inicial, mas que começa a ser significada na prática, no chão da escola. Segundo Ciampa (1987) a identidade se constrói na e pela atividade.

Nas falas dos residentes observar-se que o conceito de profissionalidade docente é relacionado mais as características pessoais do que aos aspectos pedagógicos necessários para

o trabalho educativo. Silva, Lacerda e Neto (2021, p. 5) conceitua profissionalidade docente como sendo “as qualidades da prática profissional dos professores necessárias ao trabalho educativo”. De acordo com os autores profissionalidade não está relacionado apenas ao desempenho da atividade de ensinar, mas demonstra também “valores e pretensões que se deseja desenvolver e alcançar”, conforme identifica-se na fala de Ferreira “vamos nos aperfeiçoando e identificando a melhor forma de trabalharmos e exercer nossa intencionalidade pedagógica”.

Tardif e Raymond (2000, p. 226, 229-233) explicam que a identidade docente é formada no processo de socialização profissional do professor, chamado por diversos autores como “choque de realidade”, que remete ao confronto inicial com a complexidade da atividade profissional, à desilusão, ao desencanto das primeiras experiências com a atividade docente e a “transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho”. Segundo os autores é na prática profissional que os professores julgam sua formação teórica. Esse aspecto é considerado pelos autores como “dimensão crítica” e resulta no distanciamento em relação aos conhecimentos adquiridos durante a formação inicial. Esse processo é importante na busca de mais autonomia profissional.

### **3.2.1 Transformações da percepção de identidade docente durante a formação**

Perguntados sobre as transformações do entendimento de identidade docente durante a formação os residentes abordaram vários caminhos por onde esse processo foi e está sendo construído. Podemos identificar em suas falas a relação indissociável entre teoria e prática, conforme relatam Soares e Ferreira:

**Soares:** A evolução desse entendimento se deu através das minhas próprias experiências, tanto nas escolas, como na universidade. Quando entrei na universidade me achava uma aluna fraca e distante do nível dos outros, achava que jamais conseguiria planejar uma aula e assumir uma sala de aula, mas aos poucos fui me moldando, graças aos meus estudos e às experiências que fui adquirindo.

**Ferreira:** Essa evolução nasceu em decorrência da minha formação teórica dentro do curso de pedagogia, e da formação prática realizada em estágios extracurriculares, onde observei a realidade das escolas e como acontece a prática docente.

Outros trechos evidenciam a percepção de Dubar (1997) de que a identidade se constrói na transação objetiva e subjetiva que caracterizam a vida pessoal e profissional dos sujeitos. Ribeiro relata que sua “evolução enquanto discente em formação” o fez entender melhor a profissionalidade docente. Já Fernandes narra que sua identidade docente começou



a ser construída “ao passo que adentrei na educação básica até os dias de hoje”. Tardif e Raymond (2000, p. 216) abordam esse percurso “pré-profissional”. De acordo com os autores boa parte do saber docente provem de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos.

Somente um dos residentes citou de forma explícita, nessa etapa, a relação dos professores titulares na sua constituição enquanto professor.

Em pesquisa realizada na UNIFESP, Conceição (2018, p. 114) demonstra que no PRP o professor em formação tem a oportunidade de vincular saberes práticos e teóricos aprendidos durante sua formação e na imersão de espaço escolar. Segundo a autora o programa possibilita uma melhor compreensão da atuação docente e de sua complexidade no cotidiano da sala de aula. Quando questionados sobre a importância ou relevância da prática na constituição da identidade docente, os residentes reiteraram:

**Teixeira:** É melhor forma do pedagogo ver a realidade da sala de aula, que muito das vezes é muito diferente do que pensamos.

**Ribeiro:** Primeiramente porque teoria e prática são termos indissociáveis, não adianta nada durante o curso você se dedicar apenas a teoria e não realizar práticas. Vejo a práxis a mais importante característica de um profissional docente, você realmente aprende a lidar com as funções de educar.

**Fernandes:** A prática do pedagogo, além de formar a sua identidade docente, é responsável por ajudar no processo de desenvolvimento da identidade do outro, ou seja, os educandos.

**Soares:** A prática ajuda o pedagogo em muitas formas. Prática é ação e por meio dela o pedagogo age com a sua teoria, que não pode se dissociar dela. Com a prática é possível ampliar as nossas visões sobre as realidades diversas de uma sala de aula e ver o que realmente funciona, em contextos diferentes. Por meio da prática podemos refletir sobre as nossas ações e concepções e aprender com as nossas experiências.

**Meireles:** A prática é de extrema importância para a formação do pedagogo, uma vez que é na prática que exercemos todo o conhecimento adquirido ao longo do curso. É lá que nos deparamos com a realidade escolar.

**Ferreira:** A prática está ligada diretamente à realidade, é importante pois através dela podemos vivenciar o que aprendemos na teoria e identificar as diferenças existentes entre elas.

A prática é, portanto, parte importante no processo de construção da identidade docente, pois aproximam o estudante da realidade docente e “possibilita que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional” (PIMENTA e LIMA, 2010, p. 43). Por meio da prática é possível relacionar o conhecimento teórico ao

fazer docente, e refletir acerca da prática docente, da natureza intrínseca das instituições de ensino e da constituição do indivíduo como docente-discente.

### **3.3 Processo de construção da Identidade Docente dentro do Programa Residência Pedagógica - PRP**

Os participantes dessa pesquisa foram convidados a descrever as contribuições do PRP para a constituição de sua identidade docente. Os residentes ressaltaram a importância de se vivenciar a realidade das escolas e a troca de saberes entre os atores do PRP: professores, preceptores, colegas, educandos e pais. Ferreira narra esse fato:

**Ferreira:** A principal contribuição, foi vivenciar a realidade da escola pública, ainda que de forma remota e a troca de saberes com os professores, colegas e preceptores do programa. E aprender a construir minha prática pedagógica de forma a se adequar a diferentes realidades e contextos.

Outra contribuição apontada pelos residentes foram os momentos de formação, que aconteceram no decorrer do programa. As palestras, oficinas e eventos possibilitaram um intercâmbio de experiências que promoveram a socialização e a reflexão das aprendizagens vivenciadas pelos residentes, como destacado por Meireles:

**Meireles:** O RP ajudou na construção da minha identidade docente a partir das experiências que o programa proporcionou, das palestras, formações e práticas durante o período que ocorreu [...]

Podemos observar também as contribuições do PRP na formação do professor-pesquisador ao proporcionar, aos residentes, oportunidades de organização de minicursos e oficinas em eventos de educação, registro reflexivo das atividades realizadas por meio de relatórios mensais, produção de relato de experiência como trabalho final, etc. Essas atividades estiveram ancoradas na inovação pedagógica, ética profissional, criatividade e partilha de experiências e saberes entre todos os sujeitos do programa. Soares evidencia esses aspectos ao dizer: “O RP possibilitou muitos momentos de pesquisa e investigação e isso era o que eu mais gostava no programa e que quero levar sempre comigo”.

Mello (et al., 2020) realizou pesquisa com 72 residentes do curso de pedagogia no interior do Paraná com o objetivo de investigar as contribuições do PRP na formação dos discentes. 52,90% dos participantes relataram que o programa possibilitou vivenciar novas experiências e situações do cotidiano escolar. Segundo os autores:

Atuar como docente na realidade atual requer uma ação diferente em relação há

outros tempos, lidamos com novas expectativas, novas perspectivas e tudo isso exige do professor uma nova forma de pensar sua prática em sala de aula, inclusive qual o papel na sociedade. Para tanto, o sujeito em formação precisa vivenciar experiências que o ajude a entender que a profissão docente é constituída por um processo de reflexão, construção e reconstrução de saberes, práticas e vivências adquirida (p. 530).

Quando questionados especificamente sobre o papel do(a) professor(a) titular e professor(a) preceptor(a) nesse processo de construção da identidade docente obteve-se diferentes aspectos de compreensão por parte dos residentes. Teixeira narra que foi possível “extrair muitas qualidades e conhecimentos”, ao falar sobre a compreensão que a professora teve diante desse período de pandemia. Ele continua: “A professora ajudou e passou muita tranquilidade, afinal ela confessou que estava voltando a aprender também, por estar em um período diferente”.

Já Soares e Meireles destacaram o papel da observação da prática do professor, não como replicadores, mas entendendo a atuação do professor formado dentro de uma rede de conhecimentos e experiências. Podemos observar nas falas dos residentes a preocupação não só com o “que” ensinar, mas também com o “como” ensinar.

**Soares:** Com a dinâmica foi possível conhecer novas formas de trabalho, planejamento, metodologias, novas práticas e visões sobre a educação. Aprendi com cada professor titular que tive a oportunidade de trabalhar.

**Meireles:** Ao observar a prática e metodologia do professor titular, nós nos espelhávamos na sua forma de dar aula para que pudéssemos seguir na mesma dinâmica. Portanto, o professor titular pode influenciar na forma que iremos atuar em sala de aula.

Conforme Mello et al. (2020), a segunda categoria mais relatada pelos entrevistados em seu estudo foram as contribuições do PRP com a formação acadêmica, profissional e humana. Os residentes apontaram que o programa contribuiu para uma compreensão mais ampla e clara sobre os processos de ensino aprendizagem e técnicos.

Aprendizagens relacionadas a como proceder no momento de ensinar um conceito científico, os diferentes caminhos a ser seguido para garantir um ensino de qualidade aos educandos, como lidar com situações de conflito e relação social, necessidades e limitações de uma sala de aula também fazem parte do rol de contribuições do programa no processo formativos dos residentes (p. 530).

O “como ensinar” é um elemento fundamental na formação do professor, já que o currículo das universidades não prioriza as questões didáticas. Segundo Resolução CNE/CP Nº 02/2019 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de

Professores para a Educação Básica em seu artigo 7º reconhece que a formação de professores deve proporcionar um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes para a prática profissional, tendo em vista as construções das bases teóricas que possibilitem uma integração crítica entre teoria e prática na perspectiva da construção docente.

Na fala de Ferreira podemos destacar outro aspecto na dinâmica do professor titular, a autonomia que o residente tem na sua prática no PRP. O residente relata: “Todavia, todos os professores dialogavam, e nos davam liberdade para a nossa prática, além de realizar uma excelente orientação sempre que necessário”. Conforme Rocha e Pozzebon (2013) a autonomia no processo construção da identidade docente é uma das características essenciais para o futuro professor.

### **3.4 Pandemia de COVID-19 e o Ensino Remoto Emergencial: Implicações na formação dos residentes**

Procurou-se identificar as lacunas que a prática do PRP durante o ensino remoto deixou na formação dos residentes. Os entrevistados relataram as impossibilidades do modelo remoto em vista ao presencial e as consequências para os educandos e para sua formação:

**Teixeira:** Sim, infelizmente a uma grande diferença de você está ali, olho no olho, observando em um espaço que você sabe que é só você e as crianças. A limitação do remoto não proporcionou algumas atividades que poderiam ser exploradas no presencial. A escrita ficou um pouco prejudicada, não conseguia acompanhar adequadamente por ser virtual.

**Ribeiro:** Sim, sem dúvidas. Acredito que se o RP foi totalmente presencial, impactaria e contribuiria muito mais em minha formação. Seria importante porque eu teria contato com as crianças, podendo ajudá-las mais ainda, contribuindo não só para aumentar minhas potencialidades enquanto futuro docente, mas ajudaria também a desenvolver as potencialidades dos alunos.

**Ferreiro:** Infelizmente sim, para quem não teve a oportunidade de estar em sala de aula dentro de estágios extracurriculares, a lacuna se firma na falta de exercer o comando da sala, de conhecer seus alunos, de entender suas subjetividades e a própria interação que ocorre em uma sala de aula.

Esses relatos podem ser comparados ao estudo realizado por Castro et al. (2021, p. 6) que apontam que a falta de “afetividade da aprendizagem por parte dos alunos” foram consideradas como um desafio pelos residentes. “Estar conectado não significa que estão atentos às aulas e realizando as atividades escolares”. 19% dos licenciandos entrevistados pelos autores apontaram a falta de interação com os estudantes como um fator de dificultou o ensino e aprendizagem. Essas dificuldades são identificadas nas expressões relatadas pelos

residentes: “olho no olho”, “contato com as crianças” e “conhecer seus alunos”.

Soares relata que a prática remota pode ser considerada irrelevante como experiência profissional por parte das instituições de educação:

**Soares:** Quando me perguntam sobre as minhas experiências em sala de aula e falo que participei da residência, mas que de forma remota, as pessoas desconsideram que participei desse programa, por ter sido remoto, parece que o ensino remoto não foi relevante, foi algo que não deve ser contado como experiência profissional por não ter tido a prática presencial.

Segundo Monteiro et al. (2020, p. 5-6) o ensino remoto permitiu que residentes e professores experimentassem a dificuldade e a capacidade adaptativa requerida na complexidade da rotina escolar. Segundo os autores, esse modelo proporcionou aos residentes a aquisição de habilidades para adaptar e construir materiais alternativos para suas aulas, isso possibilitou “perceber a complexidade da profissão docente no sentido de lidar com problemas e fazer deles, soluções”. A capacidade adaptativa dos residentes foi uma das características de destaque para sua identidade como docente.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pandemia de COVID-19 iniciada em 2020 paralisou as atividades presenciais nas instituições de educação básica e superior, além de mudar a rotina dos programas de iniciação a docência das Licenciaturas das Instituições de Ensino Superior (IES). Por isso, evidenciou que o ensino remoto foi um método emergencial adotado pelas instituições de ensino para preconizar a paralisação das atividades presenciais. Foi o que se verificou junto aos residentes do Programa Residência Pedagógica, que tiveram de realizar suas atividades de forma completamente remota por meio de plataformas e recursos digitais.

O estudo aqui empreendido buscou-se compreender a percepção dos licenciandos em pedagogia da Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPA) sobre o processo de constituição de sua identidade docente dentro do Programa Residência Pedagógica durante o ensino remoto emergencial, refletindo sobre as implicações desse modelo de aulas remotas na formação inicial dos futuros professores.

A partir dos relatos foi possível observar que a apropriação das TDIC foram uma das dificuldades enfrentadas durante a participação no programa. A produção de videoaulas

interessantes e que prendessem a atenção dos educandos em casa foi um grande desafio. Além disso foram relatadas a falta do contato presencial, do ambiente da sala de aula e da comunicação olho a olho. As referidas pesquisas apontaram, dentre outros desafios, a falta de qualificação necessária para utilização dos recursos digitais, a precariedade do acesso a internet e equipamentos tecnológicos por parte dos licenciandos. Apesar das dificuldades apontadas, os residentes entrevistados relataram a importância das formações elaboradas pelo PRP que possibilitaram mais segurança para planejar e produzir suas regências.

Quanto a compreensão que a identidade é resultado do processo de socialização e que está em constante mudança, percebe-se que os residentes possuem um entendimento claro do conceito. Partindo do entendimento que a identidade docente se constrói na relação teoria e prática e que é na prática profissional que os licenciandos concretizam o saber docente, constata-se que o PRP proporcionou vivências significativas mesmo durante o período remoto. Os residentes destacaram as contribuições do programa ao confrontar seus saberes teóricos no desenvolvimento das aulas remotas. Pode-se destacar também a troca de saberes entre os professores preceptores e os residentes. Além disso os licenciandos relataram a importância do registro reflexivo das atividades e da pesquisa durante a participação do programa.

Quando questionados sobre os impactos do modelo remoto na sua formação os residentes apontaram a importância das atividades presenciais para uma prática mais efetiva devido as limitações enfrentadas pelas famílias quanto ao acesso as TDIC. Outro ponto destacado pelos residentes foi a importância do aspecto afetivo no ensino-aprendizagem dos alunos. A falta de interação professor-aluno deixou lacunas na sua formação, e segundo entendimento dos residentes, dificultou a prática. Entende-se que a experiência remota foi importante diante o cenário enfrentado, mas não abarcou todos os aspectos que a prática presencial proporcionaria.

Acredita-se, por conseguinte, que o PRP possibilitou aos residentes a aquisição de habilidades que serão cada vez mais necessárias diante das exigências educacionais da profissão docente. O programa permitiu que os licenciandos desenvolvessem qualidades importantes para a prática profissional docente como a capacidade de adaptação e improviso, a criatividade e inovação, além dos conhecimentos e experiências para uma prática transformadora.

Admite-se as limitações desse estudo no que diz respeito a abrangência e método de coleta de dados. Espera-se que o estudo provoque uma reflexão crítica sobre a construção da identidade docente no PRP, assim como incentive a investigação desse processo durante o

ensino remoto. Ressalta-se que o estudo pode ser ampliado por outros pesquisadores no que tange a contribuição do programa no cenário pós-pandemia, buscando compreender de forma crítica as mudanças que o ensino remoto causou na prática profissional dos professores.

Espera-se que o Programa Residência continue estreitando a relação entre universidade-escola-comunidade e proporcione aos licenciandos uma visão privilegiada do cotidiano da sala de aula e da complexidade da prática docente. A identidade docente se constrói na e pela prática, por isso inferimos que as vagas aos programas de iniciação à docência sejam cada vez mais ampliadas dando oportunidades a todos a uma experiência formativa emancipadora.

## REFERÊNCIAS

ANDERI, Eliane Gonçalves Costa. **A constituição da profissionalidade docente na perspectiva dos estudantes do PIBID**. 2017. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. MEC lança Política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica. Brasília: MEC/SEF, 2017. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018>>.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Painel de casos de doença pelo coronavírus 2019 (COVID-19). Brasília: MS/SVS, 2022a. Disponível em: < <https://covid.saude.gov.br/>>.

\_\_\_\_\_. Portaria Gabinete Nº 38, 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa Residência Pedagógica – PRP. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>>

\_\_\_\_\_. Portaria Gabinete Nº 82, 26 de abril de 2022b. Dispõe sobre o regulamento do Programa Residência Pedagógica – PRP. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: < [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022\\_Portaria\\_1691648\\_SEI\\_CAPES\\_1689649\\_Portaria\\_GAB\\_82.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022_Portaria_1691648_SEI_CAPES_1689649_Portaria_GAB_82.pdf)>.

\_\_\_\_\_. Programa Residência Pedagógica, Edital n. 1, 2020a. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Disponível em: < <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-resid-c3-aancia-pedag-c3-b3gica-pdf>>.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP Nº 5/2020, 28 de abril de 2020b. Dispõe sobre a Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia de COVID-19. D.O.U, seção 2, p. 32. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2020-%09pdf/147041-pcp009-20/file>>.

BREAKWELL, Glynis M. Et. Al. **Métodos de pesquisa em Psicologia**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CASTRO, Karoene da Silva et al. Residência Pedagógica e a formação docente em tempos de pandemia: desafios e perspectivas dos licenciandos. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 13, p. 1-14, 2021.

CONCEIÇÃO, C. P. F. **A inserção profissional do egresso do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de São Paulo**. Orientadora: Laurizete Ferragut Passos. 2018. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018

DOURADO, L. F; SIQUEIRA, R. M. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 35, n. 2, p. 291, 2019.

FARIA, Ederson de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, p. 35-42, jan./jun. 2011.

FREITAS, M. C. de, FREITAS, B. M. de, & ALMEIDA, D. M. (2020). Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino Em Perspectivas**, v. 1, n. 2, p. 1-12.

FREITAS, Fernanda de Lourdes de Freitas. **A constituição da identidade docente: discutindo a prática no processo de formação**. 2006. 127 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Campinas, Campinas, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.

HODGES, Charles B. et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause**. Mar. de 2020.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

MELLO, Diene Eire de et al. O programa residência pedagógica-experiências formativas no curso de pedagogia. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 24, n. 2, p. 518-535, mai./ago. 2020.

MONTEIRO, Jorge Henrique de Lima et al. O Programa Residência Pedagógica: dialética entre a teoria e a prática. **HOLOS**, ano 36, v. 3, p. 1-12, 2020.

OPAS, Organização Pan-Americana da Saúde. Folha Informativa sobre COVID-19. Brasília (DF); 2022. Disponível em: < <https://www.paho.org/pt/covid19>>.



PIMENTA, Selma G. **O estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?** 11 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2010.

ROCHA, A. C; POBEZZEBON, M. C. L. Reflexões sobre a práxis: as vivências no estágio supervisionado em história. **História & Ensino**, v. 19, n. 1, p. 71-98, 2013.

SANTOS, Clara. A construção social do conceito de identidade profissional. **Interações: Sociedade e as novas modernidades**, n. 8, 2005.

SILVA, Francisco; LACERDA Cecília; NETO Manuel B. S. Contribuições do programa residência pedagógica da Universidade Estadual do Ceará na formação de professores da educação básica. **Formação Docente—Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 13, n. 26, p. 137-154, jan./abr. 2021.

STEIN, Gertrude et al. **Stein**. Library of America, 1998.

SHIROMA, Eneida. O. Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente. **Trabalho & Educação**, v. 13, n. 1, p. 113-125, ago./dez. 2004.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez./2000.