

Ser professor de Geografia: contribuições do programa residência pedagógica para a construção da identidade docente

Being a geography teacher: contributions of the pedagogical residence program for building teacher identity

Ser docente de geografia: aportes del programa de residencia pedagógica para la construcción de la identidad docente

Jocicleudo de Lima Sousa*, Camila Freire Sampaio**, João Paulo de Oliveira***

Resumo

Este estudo discutiu as contribuições do Programa de Residência Pedagógica para a construção da identidade docente em Geografia, a partir das experiências como residente e licenciando do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, *campus* Quixadá, a partir das vivências nas escolas-campo, como: estudos teóricos, planejamentos, observações e regências, pois evidenciaram relação intrínseca entre teoria e prática, permitindo ressignificar conceitos pré-estabelecidos sobre a docência. Como metodologia foi utilizada a abordagem qualitativa, estruturada com base em revisão bibliográfica, relato de experiência e narrativa autobiográfica. Os resultados destacaram que a formação inicial, ao integrar experiências práticas e apoio teórico, contribuiu para o desenvolvimento de uma visão mais crítica e reflexiva sobre o ser professor. Além disso, identificou-se o papel essencial de preceptores e docentes orientadores na mediação entre vivências práticas e fundamentos pedagógicos, reforçando a autoconfiança e adaptabilidade dos residentes. O PRP demonstrou ser uma política pública de grande relevância para a profissionalização docente, promovendo maior valorização da carreira e alinhamento entre a formação inicial e as demandas do espaço escolar. Como sugestão, futuras investigações podem explorar os impactos de longo prazo do PRP na atuação profissional dos professores.

Palavras-chave: Programa Residência Pedagógica; Formação de professores; Ensino de Geografia; Identidade Docente.

Abstract

This study discussed the contributions of the Pedagogical Residency Program to the construction of teaching identity in Geography, based on experiences as a resident and student at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Ceará, Quixadá campus, based on experiences in field schools, such as: theoretical studies, planning, observations and conduction, as they demonstrated an intrinsic relationship between theory and practice, allowing the redefinition of pre-established concepts about teaching. The qualitative approach was used as a methodology, structured based on a bibliographic review, experience report and autobiographical narrative. The results highlighted that initial training, by integrating practical experiences and theoretical support, contributed to the development of a more critical and reflective view of being a teacher. Furthermore, the essential role of preceptors and faculty advisors was identified in mediating between practical experiences and pedagogical

* Graduando em Licenciatura em Geografia, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Quixadá, Ceará, Brasil. R. Capitão Manoel Antônio, 892 – Ibicuitinga, CE, 62955-000. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-0215-8191>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6939817207172615>. E-mail: jocincluendo@gmail.com.

** Doutora em Geografia UECE. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Quixadá, Ceará, Brasil. Av. José de Freitas Queiroz, 5000 – Quixadá, CE, 63902-580. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9783-9405>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4737916259398063>. E-mail: camila.sampaio@ifce.edu.br.

*** Mestrado em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba (2014). Professor efetivo, atuando como docente de geografia na Rede Pública Municipal de Quixadá-Ce, Brasil. Av. José de Freitas Queiroz, 5000 – Quixadá, CE, 63902-580. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-0430-6199>.

E-mail: jpprofessor36@gmail.com.

Ser professor de Geografia: contribuições do Programa Residência Pedagógica para a construção da identidade docente

found¹ations, reinforcing residents' self-confidence and adaptability. The PRP proved to be a public policy of great relevance for teaching professionalization, promoting greater career development and alignment between initial training and the demands of the school space. As a suggestion, future investigations can explore the long-term impacts of PRP on teachers' professional performance.

Keywords: Pedagogical Residency Program; Teacher training; Teaching Geography; Teaching Identity.

Resumen

Este estudio discutió las contribuciones del Programa de Residencia Pedagógica a la construcción de la identidad docente em Geografía, a partir de experiencias como residente y estudiante em el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Ceará, campus Quixadá, a partir de experiencias em escuelas de campo. Tales como: estudios teóricos, planificación, observaciones y conducción, ya que demostraron una relación intrínseca entre teoría y práctica, permitiendo redefinir conceptos preestablecidos sobre la enseñanza. Se utilizó como metodología el enfoque cualitativo, estructurado a partir de una revisión bibliográfica, relato de experiencia y narrativa autobiográfica. Los resultados resaltaron que la formación inicial, al integrar experiencias prácticas y apoyo teórico, contribuyó al desarrollo de una visión más crítica y reflexiva del ser docente. Además, se identificó el papel esencial de los preceptores y asesores docentes em la mediación entre las experiencias prácticas y los fundamentos pedagógicos, reforzando la confianza em sí mismos y la adaptabilidad de los residentes. El PRP resultó ser una política pública de gran relevancia para la profesionalización docente, promoviendo um mayor desarrollo profesional y el alineamiento entre la formación inicial y las demandas del espacio escolar. Como sugerencia, futuras investigaciones pueden explorar los impactos a largo plazo del PRP em el desempeño profesional de los docentes.

Palabras clave: Programa de Residencia Pedagógica; Formación de docentes; Enseñanza de Geografía; Identidad docente.

Introdução

O presente estudo investigou de que forma o Programa Residência Pedagógica (PRP) contribuiu para a construção da identidade docente em geografia, através da participação na edição 2022-2024, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, *campus* de Quixadá. As análises se pautaram na reflexão acerca das atividades executadas durante os dezoito meses, sendo elas: estudos teóricos, planejamentos, ambientação, observação das práticas pedagógicas dos preceptores e regências nas escolas-campo, proporcionando uma imersão prática direta no espaço escolar.

Para tanto, identificou-se os principais desafios enfrentados e as experiências positivas vivenciadas enquanto residente, relacionando as vivências de imersão profissional possibilitadas pelo programa na constituição subjetiva de ser/tornar-se professor. Além disso, o estudo analisou o PRP enquanto política pública de formação de professores no Brasil e caracterizou as atividades desenvolvidas pelo núcleo do curso de Licenciatura em Geografia no IFCE *campus* de Quixadá.

Desta forma, este estudo justificou-se por buscar entender quais as contribuições que o
ução da identidade docente em geografia, ressaltando como a

imersão no ambiente profissional, ou seja, nas escolas-campo, possibilitou vivências que influenciaram a subjetivação do ser professor de geografia. Com isso, este trabalho pode colaborar para a reflexão do processo de profissionalização de outro(a)s professore(a)s de geografia e para o aperfeiçoamento de políticas voltadas à formação de professores, destacando pontos positivos e possíveis melhorias nos futuros programas.

A metodologia utilizada foi de caráter qualitativo, focada em analisar processo de construção da identidade docente, a partir de dois instrumentos, que aqui se entrelaçam: relato de experiência que conforme Cavalcante e Lima (2012), é uma pesquisa descritiva que apresenta uma reflexão sobre determinadas ações que foram vivenciadas e a narrativa autobiográfica.

A primeira etapa da pesquisa consistiu em uma revisão bibliográfica sobre identidade docente e sobre o Programa de Residência Pedagógica enquanto política pública de formação de professores no Brasil. Para isso, foram utilizados artigos, dissertações e trabalhos publicados em revistas acadêmicas por meio de sites *onlines* como, Periódicos Capes, SciELO Brasil, Dialnet e Google Acadêmico.

Posteriormente foi realizada uma descrição de todas as atividades vivenciadas nas escolas-campo onde aconteceram as imersões do(a)s residentes do núcleo do curso de Licenciatura em Geografia do IFCE *campus* de Quixadá. Após a descrição, foi realizada uma reflexão sobre como as atividades possibilitadas pelo Programa Residência Pedagógica contribuíram para a construção da identidade docente.

No que tange à maneira de organizar o estudo, este se apresenta da seguinte maneira: primeiramente abordou o Programa Residência Pedagógica como política pública de formação de professores no Brasil. Em seguida, realizou uma caracterização do núcleo do PRP do curso de Licenciatura em Geografia do IFCE *campus* de Quixadá. Depois, discutiu o conceito de identidade docente utilizando autores como Sidi (2018), Tardif (2014), Pimenta (2012), Ciampa (2000) e outros estudiosos. Por fim, por meio de uma autobiografia, abordou como se deu o desenvolvimento da identidade docente ao longo do PRP, detalhando como as atividades exercidas contribuíram para essa construção.

Residência Pedagógica e um Breve Retrospecto das Políticas Públicas de Formação Docente no Brasil

Segundo a Portaria nº 82, de 26 de abril de 2022, o Programa Residência Pedagógica é constituído por um núcleo composto por docentes orientadores, preceptores e residentes, além

de um coordenador da Instituição de Ensino Superior (IES), ficando responsável pela execução do projeto institucional do PRP (CAPES, 2022).

Conforme orienta a regulamentação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o(a) docente orientador(a) é responsável pelo planejamento das atividades a serem executadas pelo núcleo, assim como, orientações aos residentes. Os preceptores são o(a)s professores das escolas-campo da educação básica que acompanham e orientam os residentes que são estudantes de licenciaturas no espaço escolar.

O PRP e seu modelo de formação inicial de professores teve início no ano de 2018, onde passou por uma série de modelos até chegar ao atual formato. Nesse sentido, conforme Faria e Diniz-Pereira (2019), o modelo de residência médica, que é uma pós-graduação para a formação continuada de médicos, foi a inspiração para a residência de professores. Os objetivos da residência pedagógica consistem em:

1. Fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura.
2. Contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos;
3. Estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores;
4. Valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional;
5. Induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula (CAPES, 2022, p. 1).

Por meio desses objetivos, o programa proporciona uma maior integração entre teoria e prática na formação inicial de professores. Isso deixa claro que apenas a teoria ensinada nos cursos de licenciaturas não é insuficiente para preparar os professores para as adversidades de sua profissão. Com o PRP, os licenciandos têm a oportunidade de vivenciar e aplicar a teoria e prática de forma simultânea no espaço escolar.

A respeito de identidade docente, Nóvoa (1992, p. 116 *apud* Sid, 2018, p. 4) diz que “A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço da construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. Assim, através da residência pedagógica o(a) licenciando(a) estará em contato direto com a profissão, vivenciando as dificuldades inerentes a ela e aprendendo como lidar, entendendo seu papel e responsabilidade, onde passaram a se reconhecerem como futuro(a)s professore(a)s.

Conforme Faria e Diniz-Pereira (2019), o objetivo do PRP é criar uma maior conexão entre as escolas públicas, IES e as redes de ensino, engajando a educação básica no compromisso de atuar em colaboração para uma melhor formação docente. Assim, a formação inicial deixa de

ser vista como responsabilidade apenas das IES, passando a ser compreendida enquanto responsabilidade coletiva, criando uma relação entre a teoria aprendida nos cursos de licenciaturas e a prática nas escolas, fazendo com que se alinhem.

Também foi reconhecida a importância do(a)s professore(a)s preceptore(a)s, que está inserido no espaço escolar há mais tempo, para o processo de formação docente do(a) residente, compartilhando experiências e oferecendo suporte, supervisão e orientações realistas e práticas sobre a profissão. Por fim, por meio da pesquisa colaborativa, o(a)s licenciando(a)s pode refletir sobre as práticas vivenciadas nas escolas-campo, utilizando essas vivências como base para a produção acadêmica, na qual poderão compartilhar e trocar novos conhecimentos sobre a prática docente.

Antes de chegar no modelo de formação inicial de professores como se é conhecido atualmente, o programa primeiramente foi dedicado à formação continuada de professores. Tivemos projetos de leis e modelos conhecidos como Residência Educacional, Residência Pedagógica e Residência Docente.

A Residência Educacional, conforme Faria e Diniz-Pereira (2019), foi o primeiro termo usado seguindo essa ideia de política de formação continuada de professores através do projeto de lei do senado N.º 227/2007. Esse projeto tinha como intenção a participação obrigatória de docentes já formados, sendo um pré-requisito para atuarem na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, sendo considerada uma etapa posterior à sua formação e contendo oitocentas horas de carga horária com bolsas remuneradas.

Diante disso, Sobreira (2010) elencou sua preocupação caso este projeto tivesse sido aprovado, pois ocorreria o maior distanciamento entre teoria e prática, já que a atividade prática seria exercida apenas após a graduação. Outro problema elencado foi relacionado a obrigatoriedade do cumprimento da carga horária de 800 horas sem que esse tempo que o profissional vivenciou dentro do ambiente escolar seja considerado como uma pós graduação.

Esse projeto foi discutido no ano de 2009 e arquivado em 2011, onde no ano seguinte, um novo projeto com lei de nº 284/2012 foi apresentado contendo duas alterações do anterior, porém mantendo o modelo de formação continuada (Brasil, 2012, p.3). A primeira alteração foi o nome de Residência Educacional para Residência Pedagógica, além da não obrigatoriedade de participação dos docentes no programa como pré-requisitos para atuarem nas suas

respectivas áreas. Este projeto foi aprovado no dia 8 de maio de 2014 com carga horária de 1.600 horas e com bolsa de estudo (BRASIL, 2014^a).

Além desses projetos de leis, tivemos também modelos de formação continuada sendo executados, como o Programa Residência Docente, oficializado pela CAPES em 2011 e realizado no Colégio Pedro II (CAPES, 2011). Outro modelo foi o Projeto Residência Docente do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (CP/UFMG), sendo também oficializado pela CAPES no ano de 2013. Diante do exposto, percebe-se que a residência pedagógica foi inicialmente voltada para uma formação complementar de professores na educação básica, sendo posteriormente modificada para contemplar a formação inicial, devido à necessidade de um maior alinhamento entre teoria e prática.

Essa modificação permitiu que o(a)s licenciando(a)s vivenciassem a realidade escolar a partir da metade do curso com uma carga horária contínua. Corroborando essa perspectiva, Diniz-Pereira e Faria (2019) afirmam que essa reformulação representou uma mudança significativa na política de formação de professores, uma vez que aproximou o(a)s licenciando(a)s da realidade da sala de aula de maneira mais aprofundada.

Características Estruturais e Funcionais do Núcleo do PRP do Curso de Licenciatura em Geografia do IFCE (*campus* de Quixadá)

A edição do Programa Residência Pedagógica em análise aconteceu entre outubro de 2022 e 28 de março de 2024, com carga horária obrigatória de 414 horas, divididos em três módulos de seis meses, os quais eram compostos por 138 horas cada. A carga horária por módulos foi dividida em 70 horas de formação, ambientação e observação, contendo estudos sobre os conteúdos da área destinados à formação e a profissão docente, vinculado as dimensões pedagógicas e as metodologias de ensino e aprendizagem. Por meio da ambientação e observação em sala de aula e nos demais espaços das escolas-campo foi possibilitado familiarização com o exercício da profissão docente. Foram dedicadas 18 horas de planejamento com a elaboração de planos de aula e de recursos de aprendizagem, além de 40 horas de regências acompanhadas do preceptor. Por fim, 10 horas de avaliação da aprendizagem, momento dedicado à elaboração dos instrumentais.

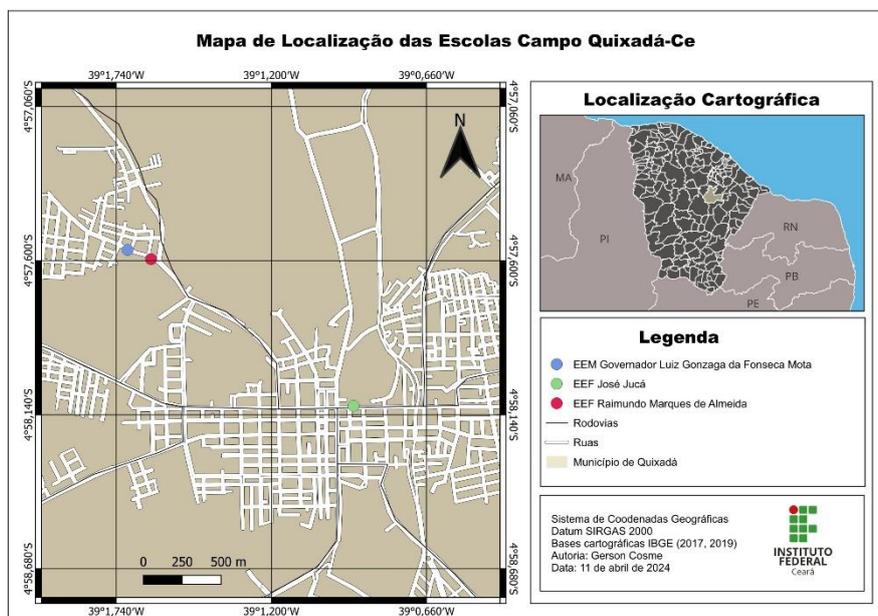
O núcleo do PRP do curso de Licenciatura em Geografia do IFCE *campus* de Quixadá, objeto desta análise, foi composto por 16 licenciando(a)s residentes participantes das

atividades, os quais eram pertencentes de diferentes localidades. Eram seis residentes do município de Quixadá, dois de Ibicuitinga, dois de Banabuiú e um residente em cada um dos demais municípios (Milhã, Ocara, Tejuçuoca, Capistrano, Hidrolândia e Pedra Branca).

O núcleo também contou duas docentes orientadoras e três preceptores. Os encontros presenciais do núcleo ocorriam a cada quatorze dias na instituição de ensino superior, onde eram realizadas formações conduzidas pelos preceptores e orientadoras. Esses encontros proporcionavam um espaço para o diálogo entre a equipe, sendo momentos valiosos para aprender, trocar experiências e refletir sobre as ações docentes.

Na figura 01, apresenta-se a localização das escolas-campo nas quais ocorreram as vivências enquanto residente em Geografia:

Figura 1 – Mapa de Localização das Escolas-Campo



Fonte: Cosme (2024).

As escolas-campo nas quais vivenciei a prática docente estão localizadas no município de Quixadá-CE, no sertão central. As instituições envolvidas foram a Escola de Ensino Fundamental Raimundo Marques de Almeida, a Escola de Ensino Fundamental José Jucá e a Escola de Ensino Médio Governador Luiz Gonzaga da Fonseca Mota

Cada módulo seguia a mesma estrutura, sendo necessário cumprir 6 horas semanais no ambiente escolar. Inicialmente, realizava-se a ambientação para conhecer o ambiente escolar e o perfil socioeducacional e econômico da escola-campo. Simultaneamente, ocorriam as

observações do planejamento e das regências do professor preceptor. Após essa etapa, iniciava-se a prática docente.

Tanto os estudos teóricos realizados pelo núcleo na universidade, por meio de encontros, reuniões e rodas de conversa, quanto a prática exercida nas escolas, por meio do planejamento, observação e regências, contribuíram para a construção da identidade do ser professor de Geografia.

A seguir, primeiramente será realizado uma conceituação sobre identidade docente, onde posteriormente será feita a descrição dessas atividades ao longo do programa por meio de uma autobiografia, abordando como se deu meu desenvolvimento, seguindo a seguinte estrutura: inicialmente, falarei sobre minha visão de cada atividade ao iniciar o programa, durante sua execução e após o término. Por fim, discutirei como cada uma delas contribuiu para a construção da identidade docente.

Conceito de Identidade Docente

O processo de construção da identidade docente se deu no PRP por meio de um processo contínuo de experiências e aprendizados, onde segundo Nóvoa (1992, p.116), “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto”. Ela ocorre de forma dinâmica e está constantemente em movimento, não é algo estável, fixo, pronto ou acabado, ela se desenvolve e adapta ao longo da vida profissional do professor. Assim, a identidade é formada através das vivências, obstáculos, reflexões e adaptações que o(a) docente realiza no seu contexto de atuação, no qual aquilo que pensamos ser professor se modifica constantemente.

Complementando a ideia de Nóvoa, Sidi (2018, p. 106), diz que “A identidade docente, assim como qualquer forma de identidade, é um processo em construção no qual somos influenciados sobre diversos aspectos, como os sociais, culturais e históricos e também pelos diferentes contextos nos quais estamos inseridos”. Então, a identidade docente vai sendo construída não apenas pelas experiências pessoais e profissionais, mas também pelos contextos que o(a)s professore(a)s estão inseridos, como o contexto escolar e histórico social.

Nesse sentido, a identidade se constrói por influências de elementos externos, como políticas educacionais, a cultura escolar e relações com os alunos e colegas de profissão. A residência pedagógica proporcionou, através da ambientação nas escolas-campo, vivenciar essas diferentes influências de contextos na formação da identidade docente.

Além das influências culturais e contextuais destacadas por Sidi, Costa, Beja e Rezende (2014) acrescentam que a identidade se constitui não somente no período da formação inicial, mas mediante um acúmulo de significados, representações carregados de valores, concepções e referências, os quais estão ligados socio culturalmente da própria vivência do licenciando em seu histórico escolar, ressignificando suas raízes a partir da prática profissional.

Isso quer dizer que a identidade docente é um processo contínuo que permeia todo o percurso da vida do docente. Logo, as ideias que tinha pré-concebidas por meio das experiências escolares, pessoais e culturais do que é ser professor, foram sendo ao longo do PRP ressignificadas a partir do contato direto com a prática profissional. Tardif (2014) fala que o processo de construção da identidade docente é constante e envolve a mobilização dos saberes, tanto teóricos quanto práticos.

Destaca que o docente está em contínuo aprendizado, transformando e adaptando seus conhecimentos a prática pedagógica. Esta ideia se conecta no contexto do PRP, onde o aporte teórico recebido na IES e as experiências práticas no ambiente escolar mostraram que a integração de saberes é fundamental no percurso de construção da identidade docente.

Ela é formada por vários elementos e depende de múltiplas fontes de experiências, na qual Pimenta (2012) diz que o perfil profissional é construído mediante um novo sentido social, pessoal e epistêmico. Assim, a construção da identidade docente é influenciada pelo social, por intermédio de interações com outros professores e alunos. Também pelo aspecto pessoal, mediante sentimentos e significados subjetivos que o professor atribui a sua profissão, e epistêmico por meio do desenvolvimento do conhecimento pedagógico.

Já Ciampa (2000), entende a identidade como um processo sempre em movimento que produz constante transformações, significando que a construção da identidade docente nunca é concluída, estando sempre em mudança e reagindo novas experiências e desafios. O PRP está conforme com essa ideia, onde através da imersão de diferentes localidades escolares possibilitou novas reflexões e adaptações que transformam continuamente o professor em formação.

Narrativa Autobiográfica: Trajetória de um Futuro Professor de Geografia

Segundo Cecim e Straforini (2018), a narrativa (auto)biográfica permite dar significado às experiências vivenciadas. Além de dar significado, conforme Menezes (2021), o ato de escrever sobre suas trajetórias, faz com que seja possível ressignificar suas experiências, passando por um processo de autoformação. Nesse sentido, a partir da (auto)biografia é

possível autorrefletir sobre as próprias ações, contribuindo para o conhecimento de si próprio enquanto docente. Assim, será relatado as experiências vivenciadas por meio das atividades no PRP, utilizando o ato autorreflexivo para entender como se deu o desenvolvimento da identidade docente.

Antes da residência pedagógica, ainda na infância, a docência me cativava e, frequentemente, me pegava pensando em como seria meu perfil como docente, influenciado e inspirado por vários professores queridos que marcaram minha trajetória, fazendo parte da minha constituição enquanto sujeito e futuro educador.

Essas memórias de professores que marcaram minha infância contribuíram na minha constituição enquanto professor, pois como destacam Bergamaschi e Almeida (2013, p. 38), “lembrar não é reviver, mas refazer, repensar, construir com imagens e ideias de hoje as experiências do passado.” O desejo de ser professor, por vezes, era barrado pelo receio, medo e timidez, mas a vontade sempre persistia. Estudei em uma escola pública do município onde cresci, e com o desejo de continuar estudando, ingressei no curso de Geografia.

Durante o curso, os medos continuaram; às vezes, eu não me via enquanto professor e duvidava se era isso mesmo que queria. Contudo, para González Rey (2004, p. 21, apud Rossato, Matos e Paula, 2018, p. 7), “o sujeito é a pessoa viva, ativa, presente, pensante, que se posiciona, processos através dos quais produz sentido subjetivo no próprio curso da atividade”. Essa produção de sentido destacada pelo autor, foi sendo mobilizada especialmente ao participar do PRP.

A partir da metade do curso, especificamente no quinto semestre, fui aprovado na seleção do PRP, o que mudaria tudo. Conforme Tardif (2002), o saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte e precisa ser reconfigurado durante a formação. Nesse sentido, percebi que, para ser professor, é necessário um processo de constante formação e capacitação, além do uso da criticidade e reflexão sobre as próprias ações, ressignificando verdades pré-concebidas e se tornando um novo sujeito a cada instante.

Diante do exposto, destaco a relevância da primeira atividade realizada que foi a ambientação, na qual ao entrar no programa, diante de todos os receios que possuía, o maior era relacionado às regências, especificamente à exposição do conteúdo, no qual pensava que não daria conta. Não tinha segurança de explicar o mesmo e temia ter um “branco”. No início, não tinha a capacidade de análise e maturidade para entender todas as nuances que regem o

cotidiano do professor dentro do ambiente escolar, no qual existem vários processos até chegar ao momento de ministrar a aula.

Nesse contexto, a ambientação mostrou outras perspectivas: além do conteúdo, é necessário manter uma boa relação com todos os colegas de profissão no ambiente. A ambientação revelou também a parte burocrática da escola, que deve ser seguida, como o cumprimento de regras e a pontualidade. É essencial conhecer a realidade socioeconômica e cultural da escola e dos alunos, utilizando o PPP para alinhar os planejamentos de aula conforme as necessidades dos estudantes.

Durante o módulo 1, essa análise ainda não era possível, mas, no decorrer do módulo 2, por meio da experiência adquirida com a ambientação, comecei a desenvolver uma análise mais aprofundada do fazer docente. No módulo 3, e após o seu término, percebi que a explicação do conteúdo é apenas um dos elementos da vida do professor, sendo também a parte mais tranquila e a única sobre a qual o professor tem controle e domínio. Constatei, assim, que o chão da sala de aula é apenas um dos elementos que compõem o trabalho docente e que, para chegar ao momento de ministrar o conteúdo, diversas ações precisam ser realizadas.

No início das observações dos preceptores, tanto no planejamento quanto nas aulas, o foco estava em aprender o que faz parte do cotidiano do professor. No módulo 1, ainda não compreendia as várias responsabilidades que o preceptor precisava lidar, além de ministrar aulas. Era necessário adaptar os conteúdos para diferentes turmas, já que cada uma possuía um perfil distinto e reagia de maneiras diferentes. A partir da ambientação e das observações, comecei a entender a complexidade que envolve a dinâmica docente, incluindo as demandas diárias que o professor enfrenta, como o planejamento, as regências, as atividades extraclasses e as questões burocráticas.

Também não conseguia analisar de modo profundo as práticas do preceptor, como entender os motivos por trás das estratégias pedagógicas que utilizava. Exemplo, ele sempre relacionava o conteúdo com a realidade dos estudantes, o que considerei um aspecto essencial para a aprendizagem efetiva. No módulo seguinte, já conseguia realizar esta análise e também identificar os alunos que apresentavam maiores dificuldades de aprendizagem, problemas de visão e emocionais. Esta percepção foi fundamental, pois a prática pedagógica teria que ser realizada para contemplar esses alunos. Durante as observações, adotei a técnica de estudar o conteúdo previamente, imaginando como eu daria aquela aula e quais estratégias utilizar.

Esse exercício foi um dos momentos mais produtivos, pois me permitiu comparar minhas abordagens com as do preceptor e perceber a necessidade de melhorar a transposição do conteúdo para a realidade dos alunos. Inicialmente, não fazia uma análise aprofundada da turma, traçando o perfil de cada grupo e identificando quais estratégias pedagógicas seriam mais propícias para cada uma. Contudo, com o tempo, desenvolvi a capacidade de perceber como cada estudante aprendia de maneiras diferentes, seja por meio da visão, audição ou escrita. Notei que os estudantes se comportavam de formas distintas durante a explicação do conteúdo, e o professor precisava ter essa sensibilidade. No decorrer dos 18 meses do PRP, especialmente no módulo 3, já conseguia identificar essas nuances de forma mais natural, compreendendo melhor as estratégias utilizadas pelo professor e os motivos por trás delas.

Agora, falando especificamente sobre o planejamento das aulas e como foi o meu desenvolvimento, a primeira dificuldade estava em como estruturar uma aula, desde a seleção dos conteúdos até a adaptação dos mesmos ao perfil dos estudantes. No início, a dificuldade era saber como estruturar e explicar o conteúdo de modo que os alunos pudessem compreendê-lo. O desafio estava em planejar de maneira que fosse possível alinhar a teoria vista na licenciatura com a realidade observada no espaço escolar.

Com as orientações dos preceptores, consegui reduzir esses anseios por meio de um bom gerenciamento do tempo pedagógico, dividindo cada etapa da aula — como introdução, desenvolvimento e conclusão — com o tempo bem definido para cada uma. Um bom planejamento exige uma organização sistemática dos conteúdos e uma divisão clara do tempo pedagógico, deixando explícito o que deve ser feito em cada momento.

No início, eu queria abordar todo o conteúdo do capítulo, o que tornava a aula muito carregada de informações. Com o tempo, percebi que era necessário filtrar e sistematizar o conteúdo, escolhendo as partes que, como professor, eu via que eram mais relevantes para a realidade dos estudantes.

No decorrer do PRP, ficou claro que o planejamento não pode ser engessado ou padronizado para todas as aulas. Ele deve ser executado e ajustado conforme o perfil de cada turma. Também ficou evidente que o planejamento precisa ser flexível, pois, muitas vezes, o que estava planejado precisaria ser alterado durante a aula, seja porque a turma não estava respondendo como esperado ou porque, em alguns momentos, a própria interação dos alunos com perguntas e comentários levava a aula a abordar outros conteúdos. Nesse sentido, Oliveira

e Silva (2015), destacam que as experiências práticas são dinâmicas e reflexivas, estando articuladas aos diferentes tempos e espaços vivenciados, contribuindo assim, para uma prática mais adaptável e contextualizada.

O PRP propicia um contato próximo entre o residente e o professor preceptor, possibilitando o intercâmbio de vivências e conhecimentos. Assim, durante a participação nas observações das aulas ministradas pelo preceptor e nos momentos de planejamento, ocorreram trocas de experiências. O preceptor compartilhou seus conhecimentos, mostrando a importância de planejar todas as atividades com antecedência, evitando improvisos de última hora. Além disso, a elaboração de um cronograma detalhado se mostrou essencial para não se perder no meio das diversas tarefas que envolvem o trabalho docente.

Antes de iniciar as regências, o PRP forneceu uma base teórica de como proceder, cujo objetivo estava relacionado a diminuir os medos advindos das futuras aulas práticas. Eu me sentia cheio de expectativas e inseguranças, sendo que o principal medo estava relacionado à exposição do conteúdo, pois pensava que não conseguiria explicar claramente o que havia sido planejado e, assim, não conseguiria transmitir o conhecimento adequadamente. Outro receio estava em explicar o conteúdo muito rápido ou esquecer de algo. A preparação antecipada, por meio do planejamento, forneceu técnicas que ajudaram a evitar esses erros.

Conforme as regências avançavam, percebi que, além de explicar o conteúdo, era fundamental dominar a dinâmica da sala de aula, sendo necessária uma boa relação com os alunos e saber o momento certo de ser mais rígido ou flexível. Durante as primeiras regências, me peguei refletindo sobre o que fazia minha aula ser realmente de Geografia.

Refleti, então, sobre o que precisaria fazer para que minhas aulas fossem genuinamente geográficas. Com a ajuda do preceptor, aprendi a tornar minhas aulas mais focadas na Geografia, utilizando os princípios do raciocínio geográfico, como analogia, diferenciação, conexão, distribuição, extensão e localização, enfatizados na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017). Quando comecei a aplicar esses princípios durante a explicação dos conteúdos, senti que estava realmente atuando como professor de Geografia.

Esses medos foram se dissipando no módulo 2, quando percebi que a flexibilidade no planejamento e a capacidade de adaptação eram fundamentais para o sucesso das regências. No último módulo, adquiri confiança e autonomia para conduzir a turma com mais naturalidade. Os medos foram superados e compreendi que, para ocorrer uma boa aula, não basta apenas transmitir o conteúdo; é necessário também criar uma conexão com os alunos, engajando-os e

fazendo com que se sintam parte do processo de aprendizagem. As regências, juntamente com os feedbacks do preceptor, foram fundamentais para aprimorar minha prática docente, pois ele observava minhas aulas e fornecia orientações sobre como melhorar.

Percebi ao longo das regências que a autocrítica e a reflexão sobre as próprias ações devem estar constantemente presentes na prática docente, permitindo ao professor identificar o que pode ser melhorado e por que determinadas estratégias funcionam em uma turma e em outra não. Ao concluir as regências, desenvolvi habilidades essenciais para a prática docente, e elas não geravam mais inseguranças, mas sim representavam uma oportunidade de aplicar tudo o que havia aprendido ao longo da formação.

Também percebi que as práticas pedagógicas não estão restritas ao ato de ensinar, mas implica a habilidade do professor em controlar e orientar o ritmo do aprendizado, como destacado por Belmonte (2003. p. 29) “O professor como um agente mediador escolhe os meios, marca os ritmos e controla todo o processo de ensino aprendizagem do educando”. Esse controle citado por Belmonte não deve ser visto como um ato de imposição, mas como orientação estratégica, que visa aumentar o desenvolvimento do aluno.

Destaco também as importantes contribuições dos encontros formativos, que eram conduzidos pelas docentes orientadoras, preceptores e professores convidados, promovendo trocas de experiências e reflexões coletivas, desempenhando um papel fundamental na integração entre teoria e prática. Ao mesmo tempo em que a teoria era discutida, o(a)s residentes aplicavam o que aprendiam nas escolas.

Desse modo, a residência propiciou, além das contribuições dos preceptores, os conhecimentos adquiridos por meio das docentes orientadoras, as quais desempenharam um papel essencial na construção da identidade docente. Por meio do suporte teórico e pedagógico proporcionado nos encontros formativos, reuniões e apoio individual, quando necessário, as orientadoras complementaram as práticas vivenciadas no espaço escolar.

Assim, através das orientadoras, foram promovidas discussões que conectavam as vivências práticas com as fundamentações pedagógicas. Também foi possível adquirir uma base teórica sólida, sendo constantemente incentivada a reflexão crítica sobre a prática docente. Portanto, com essa relação próxima entre orientadoras e o(a)s residentes, foi possível desenvolver uma análise mais abrangente e analítica do que é ser professor.

No módulo 1, esses encontros tinham como objetivo principal fornecer uma introdução às práticas pedagógicas, com orientações sobre como lidar com a sala de aula, organizar o tempo pedagógico e planejar atividades. Dessa forma, os encontros me permitiram ingressar no ambiente escolar mais consciente do que esperar e com mais tranquilidade para as regências.

Após o módulo 1, o(a)s residentes já haviam vivenciado o ambiente escolar e compreendido um pouco da sua dinâmica, o que aprofundou as discussões nos encontros formativos seguintes. O foco passou a ser o aperfeiçoamento da prática pedagógica. A troca de experiências com os colegas permitiu identificar dificuldades e facilidades compartilhadas, o que foi reconfortante, pois percebi que não estava sozinho nos desafios enfrentados. Esse compartilhamento de vivências fortaleceu os laços entre os residentes, gerando mais empatia e colaboração.

Assim, a partilha de experiências entre os integrantes do grupo serviu para consolidar o aprendizado e refletir sobre as subjetivações inerentes à construção da identidade docente durante o programa. A identidade docente foi um dos aspectos mais destacado ao longo do PRP, tendo o objetivo de promover a reflexão sobre o papel do(a) professor(a) no contexto atual da educação brasileira, ressaltando a importância de se identificar enquanto professores. Desse modo, por meio do programa entendi que a identidade docente é dinâmica e muda constantemente através das vivências, sendo influenciada por fatores socioculturais.

No tocante à carga horária destinada à avaliação da aprendizagem levou a reflexões sobre as próprias práticas pedagógicas e o aprendizado do(a)s estudantes, onde a dificuldade inicial estava em estabelecer critérios claros para avaliar o conhecimento. Especialmente devido à diversidade de perfis dos estudantes e suas diferentes formas de aprender. Para isso, utilizei atividades de fixação, trabalhos avaliativos e provas bimestrais para medir a aprendizagem.

No módulo posterior, percebi que a avaliação da aprendizagem não deveria ser pontual, como as ferramentas mencionadas anteriormente, mas sim um processo contínuo, no qual o professor analisa o desempenho dos alunos ao longo das aulas, observando sua participação, interação e assiduidade, bem como o registro no caderno. Já no último módulo, aprendi que é necessário realizar tanto uma avaliação coletiva da turma quanto individual, ajustando e variando as atividades conforme as necessidades de cada aluno.

Também passei utilizar a avaliação como parte de um processo de acompanhamento e diagnóstico e não como um teste final de aprendizado, além de perceber que a avaliação é mais

abrangente, não sendo apenas uma ferramenta para diagnosticar o desenvolvimento do(a)s estudantes, mas também para avaliar a minha própria prática pedagógica, identificando quais estratégias estavam funcionando e quais precisavam ser aprimoradas. Com isso, passei a elaborar as atividades considerando o perfil da turma e dos alunos, desenvolvendo autonomia como professor.

Em síntese, conforme foi apresentado, o processo de construção da identidade docente ocorre de maneira contínua e dinâmica, onde através das experiências pessoais, profissionais, e contextuais, são significados constantemente. Assim, por meio da residência, foi fornecido um espaço para o desenvolvimento pessoal e profissional. O programa também proporcionou a integração entre a teoria e prática, além de permitir vivenciar e refletir sobre as múltiplas camadas dos ser professor.

A imersão prática através das ambientações, observações e regências, contribuíram para a construção da identidade docente, fazendo eu entender o verdadeiro papel do professor. Este contato com a escola, possibilitou se relacionar de maneira direta com os alunos, adaptar os conteúdos com a realidade social dos estudantes, e o constante diálogo entre teoria e prática. Isso fortaleceu a autoconfiança e desenvolveu os conceitos de dimensão social, pessoal e epistêmica destacado por Pimenta (2012).

O PRP possibilitou desenvolver a autocrítica, sendo essencial para o aprimoramento contínuo da práxis docente. Ao final do PRP, percebo que o professor está sempre em construção, necessitando se adaptar e revisar suas práticas para atender as necessidades dos alunos. Assim, a formação docente não acaba na graduação, mas é um percurso de aprendizado contínuo que permeia toda a vida profissional.

A avaliação da aprendizagem possibilitou por meio da reflexão entender os modos avaliativos usados para medir o aprendizado dos alunos e as próprias ações enquanto docente. A diversidade de perfis de turmas e estudantes, além das diferentes formas de aprender, dificultou inicialmente para estabelecer critérios claros para avaliar o aprendizado. As práticas consistiam em atividades de fixação, trabalhos avaliativos e provas bimestrais para medir a aprendizagem.

Com as experiências dos módulos seguintes, não utilizei as atividades de avaliação da aprendizagem para analisar os estudantes de forma pontual, mas por meio de um processo

contínuo. Nesse sentido, passei a analisar o desempenho dos alunos ao longo das aulas, observando sua participação, interação e assiduidade.

Também é necessário realizar tanto uma avaliação coletiva da turma quanto individual, ajustando as atividades conforme as necessidades de cada aluno, pois cada estudante tem um tempo de aprendizagem diferente. Dessa forma, a avaliação na minha prática docente deixou de ser apenas um teste final, onde se tornou parte de um processo de acompanhamento e diagnóstico.

Portanto, o desenvolvimento da identidade docente durante os três módulos do PRP, por meio das atividades descritas, foi se dando de modo gradual. As ideias pré estabelecidas sobre o que é ser professor foram sendo ressignificadas a cada vivência no espaço escolar e pelas trocas de experiências e conhecimentos compartilhados entre docente orientadora, preceptores e residentes.

O PRP possibilitou experimentar, na prática, a influência de elementos como políticas educacionais, cultura da escola e a interação com alunos e colegas, além de fornecer aporte teórico que integrou teoria e prática, ampliando a compreensão sobre a constituição do ser docente. Assim, por meio do PRP, percebi que é necessário se adaptar continuamente às novas experiências e desafios, pois a identidade docente muda constantemente e se constrói durante toda a vida profissional.

Conclusão

Este estudo confirmou que o Programa de Residência Pedagógica (PRP) contribuiu no processo de construção da identidade docente em Geografia, por meio das vivências no espaço escolar, juntamente com o aporte teórico oferecido pela IES, formando uma visão mais abrangente e crítica sobre as subjetivações do ser professor.

A relação intrínseca entre teoria e prática, estabelecida através de atividades como observações, regências, planejamentos e estudos teóricos, permitiu ressignificar os conceitos pré-estabelecidos acerca da docência e fortaleceu a autoconfiança.

Conforme autores como Nóvoa (1992) e Sidi (2018), a construção da identidade docente é um processo contínuo e dinâmico, que requer adaptações e ressignificações de padrões estabelecidos, frente aos desafios e influências vivenciados no decorrer do programa. Nesse sentido, os docentes orientadores e preceptores foram essenciais nesse processo, oferecendo por meio de suas experiências, uma base sólida de apoio e reflexão, contribuindo para uma melhor integração entre saberes teóricos e as experiências nas escolas-campo.

Por meio dos resultados relatados fica nítida a importância de políticas públicas de formação inicial de professores, como o PRP, pois contribuem para um maior reconhecimento e profissionalização da docência no Brasil. Diante da participação no programa, os licenciandos são preparados não apenas para vivenciar o espaço escolar, mas também para desenvolver uma consciência de identidade enquanto professor, entendendo que suas ações pedagógicas devem ser acompanhadas por uma reflexão crítica.

Fica a sugestão de que, em pesquisas futuras, se explore como o PRP influenciou a longo prazo a atuação profissional dos seus participantes, além de investigar como a continuidade desses programas de formação inicial de professores podem contribuir para uma formação mais sólida e integrada à realidade escolar.

Referências

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2022.

BELMONTE, Lorenzo Tebar. **El perfil del profesor mediador**. Santillana, 2003.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. Memoriais escolares e processos de iniciação à docência. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 02, p. 15-41, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982013000200002>. Acesso em: 13 nov. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado n.º 284**. Brasília: Senado Federal, 2012.

BRASIL. **Diário do Senado Federal. Emenda nº 1 ao Projeto de Lei do Senado n.º 285/2012**. Brasília: Senado Federal, 2014.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria n.º 206, de 21/10/2011**. Brasília: Ministério da Educação, 2011.

CAPES. **Programa Residência Pedagógica**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-encerrados/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 9 nov. 2024.

CAVALCANTE, Bruna Luana de Lima; LIMA, Uirassú Tupinambá Silva de. Relato de experiência de uma estudante de Enfermagem em um consultório especializado em tratamento de feridas. **Journal of Nursing and Health**, Pelotas, v. 2, n. 1, p. 94-103, 2012. Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/enfermagem/article/view/3447>. Acesso em: 28 ago. 2024.

CECIM, Jessica da Silva Rodrigues; STRAFORINI, Rafael. Narrativa autobiográfica e formação docente em Geografia: reconstruindo percursos formativos a partir da narrativa da experiência. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí-GO, v. 14, n. 2, p. 01–18, 2018. DOI: 10.5216/rir.v14i2.52725. Disponível em: <https://revistasufj.emnuvens.com.br/rir/article/view/52725>. Acesso em: 11 nov. 2024.

CIAMPA, Antônio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 2000. 123 p. Disponível em: https://www.academia.edu/28868084/A_Estória_do_Severino_e_a_História_da_Severina_CIAMPA_Antônio_da_Costa_Ed_Brasiliense_2000_123p. Acesso em: 8 nov. 2024.

COSTA, M. L. R.; BEJA, A. C. S.; REZENDE, F. **Construção da identidade docente em licenciatura em química de um instituto federal de educação profissional**. Química Nova na Escola, São Paulo, v. 36, n. 4, p. 305-313, 2014. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4734567>. Acesso em: 01 set. 2024.

FARIA, J. B.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Residência pedagógica: afinal, o que é isso?. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 28, n. 68, p. 333–356, 2019. DOI: 10.29286/rep.v28i68.8393. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8393>. Acesso em: 16 nov. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2014. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=Ae4nAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=info:uIXdvEPJcVYJ:scholar.google.com/&ots=MY8v2A0nam&sig=6rzKspOzVQKtWmDddlPq5ZOTuiw#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 16 abr. 2024.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2001. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/405166593/Livro-Experiencias-de-Vida-e-FormacaoMarie-Christine-Josso>. Acesso em: 16 abr. 2024.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2005. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=BOK_AwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=info:zXnyXfOuBTMJ:scholar.google.com/&ots=DujYqa5HBx&sig=_dzQn8EOeSdRrv6FhtlUQ3BSqlA#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 16 abr. 2024.

MENEZES, Victória Sabbado. **Ainda somos os mesmos e vivemos como nossos... professores?: das narrativas (auto) biográficas docentes à ressignificação de (Geo) grafias**. 2021. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto

Ser professor de Geografia: contribuições do Programa Residência Pedagógica para a construção da identidade docente

Alegre, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/219185>. Acesso em: 11 de nov. de 2024.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Coleção Ciências da Educação. Editora: Porto. Portugal, 1992.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/413673640/OsProfessores-e-a-Sua-Formacao>. Acesso em: 16 abr. 2024.

OLIVEIRA, João Paulo de; DA SILVA, Luan de Carmo. Experiências formativas em pesquisas sobre o ensino de geografia: intercâmbios entre UFG e UFPB. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 5, n. 10, p. 300–309, 2016. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/229>. Acesso em: 14 dez. 2024.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

ROSSATO, Maristela; MATOS, Jonas Filippe; PAULA, Ribanna Martins de. A subjetividade do professor e sua expressão nas ações e relações pedagógicas. **Revista de Educação**, v. 30, n. 2, p. 10-25, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/nRTFphY9kYYzx4XSXdRpjGq/?lang=pt>. Acesso em: 13 nov. 2024.

SIDI, Pilar de Moraes. **A Autoridade do Professor como Componente da Identidade Docente**. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/sipase/assets/edicoes/2018/arquivos/106.pdf>. Acesso em: 04 out. 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014. Disponível em: https://books.google.com/books/about/Saberes_docentes_e_formacao_profission.html?id=a9gbBAAAQBAJ. Acesso em: 01 set. 2024.

Submetido em 29 de dezembro de 2025.

Aceito em 26 de fevereiro de 2025.

Publicado em 12 de abril de 2025.