

A formação do professor reflexivo e identidade docente: reflexões e perspectivas formadas no Programa Residência Pedagógica

 Vitória dos Santos Cirqueira¹,  Arinalda Silva Locatelli²

^{1, 2} Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT. Centro de Educação, Humanidades e Saúde/Campus de Tocantinópolis. Rua 6, s/n, Bairro Vila Santa Rita. Tocantinópolis - TO. Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: arinalda.locatelli@ufnt.edu.br

RESUMO. O presente artigo intenciona compartilhar aprendizagens e reflexões desenvolvidas sobre a formação da identidade crítico reflexiva docente a partir da participação no Programa Residência Pedagógica. Objetiva assim, analisar a importância da indissociabilidade entre teoria e prática para a formação da identidade docente numa perspectiva crítico reflexiva, a partir dos desafios vivenciados pelos professores em sala de aula. Trata-se de um estudo de cunho qualitativo no formato de relato de experiência, que tem como objeto de estudo uma das regências realizadas no Programa Residência Pedagógica do Curso de Pedagogia. Para tanto nos embasamos em autores(as) como Formosinho (2005), Pimenta (2005), Oliveira (2010), dentre outros. Concluindo com a afirmativa da importância do PRP na formação dos licenciandos e a importância do trabalho coletivo entre professores da rede básica de ensino e do ensino superior.

Palavras-chave: identidade docente, formação crítico reflexiva, residência pedagógica, educação infantil.

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 10	e19458	UFNT	2025	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	-------	--------	------	------	-----------------



Reflective teacher training and teacher identity: reflections and perspectives formed in the Pedagogical Residency Program

ABSTRACT. This article aims to share learnings and reflections developed on the formation of critical reflective teaching identity through participation in the Pedagogical Residency Program. It therefore aims to analyze the importance of the inseparability between theory and practice for the formation of teaching identity from a critical reflective perspective, based on the challenges experienced by teachers in the classroom. This is a qualitative study in the format of an experience report, which has as its object of study one of the classes carried out in the Pedagogy Residency Program of the Pedagogy Course. To do so, we based ourselves on authors such as Formosinho (2005), Pimenta (2005), Oliveira (2010), among others. Concluding with the affirmation of the importance of PRP in the training of undergraduate students and the importance of collective work between teachers in basic education and higher education.

Keywords: teaching identity, critical reflective training, pedagogical residency, early childhood education.

Formación docente reflexiva e identidad docente: reflexiones y perspectivas formadas en el Programa de Residencia Pedagógica

RESUMEN. Este artículo pretende compartir aprendizajes y reflexiones desarrolladas sobre la formación de la identidad docente reflexiva crítica a través de la participación en el Programa de Residencia Pedagógica. Se pretende, por tanto, analizar la importancia de la inseparabilidad entre teoría y práctica para la formación de la identidad docente desde una perspectiva reflexiva crítica, a partir de los desafíos vividos por los docentes en el aula. Se trata de un estudio cualitativo en formato de relato de experiencia, que tiene como objeto de estudio una de las clases realizadas en el Programa de Residencia en Pedagogía de la Carrera de Pedagogía. Para ello nos basamos en autores como Formosinho (2005), Pimenta (2005), Oliveira (2010), entre otros. Concluyendo con la afirmación de la importancia del PRP en la formación de estudiantes de pregrado y la importancia del trabajo colectivo entre docentes de educación básica y educación superior.

Palabras clave: identidad docente, formación reflexiva crítica, residencia pedagógica, educación infantil.

Introdução

O Programa Residência Pedagógica (PRP) dispõe entre seus objetivos: I - fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura; II - contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos e III - estabelecer corresponsabilidade entre Instituições de Ensino Superior, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores. Com esse intuito foram desenvolvidas, no período de dezoito meses, atividades de estudos, planejamento, avaliação e regências, em três escolas públicas de Tocantinópolis, município pertencente à região denominada de Bico do Papagaio, localizada no estado do Tocantins.

A experiência no PRP nos fez enxergar a sala de aula e a docência de uma forma diferente. Proporcionou compreender mais sobre a docência e o ambiente escolar e principalmente, qual profissional da educação seremos quando adentrarmos no cotidiano escolar. Ao mesmo tempo, afloraram alguns questionamentos sobre a atuação no dia a dia em sala de aula, como, por exemplo, o tempo que o docente tem em seu cotidiano, planejamento, cobranças, descartabilidade do trabalho. De todas as inquietações emergentes, uma direcionou as reflexões aqui apresentadas: como ser um professor crítico reflexivo se o ambiente escolar e a própria carga horária da profissão inibem o ter tempo e espaço para tal?

O presente artigo intenciona compartilhar aprendizagens e reflexões desenvolvidas sobre a formação da identidade crítico reflexiva docente a partir da participação no referido programa. Objetiva assim, analisar a importância da indissociabilidade entre teoria e prática para a formação da identidade docente numa perspectiva crítico reflexiva, a partir dos desafios vivenciados pelos professores em sala de aula. Trata-se de um estudo de cunho qualitativo no formato de relato de experiência, que tem como objeto de estudo dois ciclos do Programa Residência Pedagógica do Curso de Pedagogia.

Para tanto, começaremos expondo algumas considerações sobre a origem da concepção de professor reflexivo referenciada em autores como Schön (1995, 2000), Alarcão (2007), Zeichner (1995, 1993), Pimenta e Libâneo (2006), Contreras (2002), dentre outros. Em sequência, destacamos dois ciclos no programa que nos fez refletir sobre a importância da criticidade e da autonomia na formação e no trabalho docente, que nos encaminhou para o tema dessa escrita. Explicaremos sobre a indissociabilidade entre teoria e prática por ser um

entendimento básico que os licenciandos devem saber de forma clara visto a natureza de sua formação e profissão. Concluindo com a relação entre professor reflexivo e identidade docente e a importância de programas que possibilitam aos licenciandos o início dessa construção.

Algumas considerações sobre a origem e críticas da concepção professor reflexivo

Em meados do século XX, surgiu nos Estados Unidos, por Donald Schön embasado em John Dewey, o paradigma do “professor reflexivo”, onde para além de se referenciar em Dewey, Schön faz uma sistematização do que seria essa concepção. Quando observava a prática de outros profissionais e com seu aparato teórico, Schön (1995, 2000) considera e propõe que “a formação de professores mude do modelo em que primeiro se aprende as bases científicas e depois o estágio como uma forma de aplicar o conhecimento aprendido”. Portanto, a proposta de Schön (1995, 2000) é que a formação de professores seja embasada na “valorização da prática profissional como o alicerce da construção do conhecimento que ocorre através da reflexão, análise e problematização”.

Schön (1995) vale-se do imprevisto como argumento para “a construção da sua concepção de professor reflexivo”. Segundo ele, é das imprevisibilidades da ação pedagógica no cotidiano que surgem as possibilidades de aprendizado e conseqüentemente, o momento de reflexão, assim constituindo-se como aparato de aprendizagem para o professor. Dessa forma, com as reflexões advindas da ação, os professores se tornam mais qualificados para os desafios da prática docente, construindo novos conceitos e esquemas.

Para entendermos a sua concepção, o autor nos apresenta três aspectos da reflexão na prática pedagógica, são eles: *o conhecimento na ação*, *a reflexão na ação* e *a reflexão sobre a ação*. O primeiro refere-se ao conhecimento tácito, ou seja, ao conhecimento interiorizado pelo professor que advém de suas vivências, sendo provocado nas ações cotidianas. Em relação ao segundo, é mobilizado no momento da ação em sala de aula, quando em situações novas da rotina, o educador pode evocar soluções, esquemas e conceitos já adquiridos pela prática e experiência. Em relação ao último aspecto, *reflexão sobre a ação*, faz-se quando uma situação extrapola os conhecimentos na ação e a reflexão na ação e o professor necessita de uma análise, contextualização, compreensão teórica, etc. Para saber como agir e o que deve

ser feito, sendo um momento importante na formação de um professor, pois “abre espaço para transformações da prática docente”. (Schön, 1995).

Dessa prática, o autor formula que são as contradições da prática e experiência, que desencadeiam reflexões sobre a ação que encaminha à mudança. Então Schön (2000) apresenta “a relevância de pensar uma formação de professores aspirando um profissional *praticum* reflexivo”, que não seja uma reflexão sem intenção, mas formada por processos cotidianos e embasados na prática pedagógica individual. Dessa forma, refletindo na e sobre a prática, há possibilidades diversas de lidar com situações de incertezas e conflitos, de forma mais estruturada.

O conceito de “professor reflexivo” vivenciou várias críticas e aprimoramentos no decorrer do tempo, como de Alarcão (2007), que nos seus estudos sobre o conceito, pontua “a ideia de uma reflexão coletiva, criticando assim a atuação individualizada”. Portanto, a autora defende uma “Escola Reflexiva”, que se forma a partir do coletivo de professores que atuam na instituição. Critica o teor individualista da reflexão, proposto por Schön. Para a autora, o conceito está diretamente relacionado à reflexão reduzida das práticas e treinamentos, simplificando o conceito a algo mais técnico do que crítico.

Assim como Alarcão, Zeichner (1993) também defendia “a perspectiva coletiva da reflexão”. Em seus estudos ressaltava que o professor deve ser preparado para ser crítico e reflexivo, pois na sua atuação, esses ideais lhe permitirão não se sujeitar a sequências e direcionamentos que inviabilizam a sua criticidade, autonomia e posição como especialista em educação.

Nos estudos de Giroux (1997) embasado nos pensamentos de Gramsci, podemos encontrar uma ideia de profissional da educação como um “Intelectual Transformador”, esse que com as potencialidades do trabalho intelectual, pode pensar a sua atuação profissional para a mudanças sociais. Para isso, o autor diz que o “Essencial para a categoria de intelectual transformador é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico.” (Giroux 1997, p. 162). Portanto, nessa concepção os professores intelectuais devem se munir de autocrítica, engajamento político e diálogos/pesquisas sobre a importância, finalidade e relevância social da sua profissão, para assim poder fazer uma análise crítica e lutar por melhorias políticas relacionadas à educação. Nesse sentido, a reflexão ultrapassa a

ação em sala de aula e atinge um ensino e aprendizagem para formar cidadãos críticos e que se reconhecem lutando por melhorias sociais.

A formação defendida por Giroux (1997) “envolve um coletivo de profissionais que devem ser compreendidos como intelectuais de autonomia para trabalhar os conceitos da educação básica”, exigidos pelos órgãos educacionais da maneira mais adequada aos seus alunos, como também as relações sociais existentes na sociedade. É preparar o aluno para ser um agente crítico, incentivar a problematização do que se conhece e do desconhecido, problematizar as relações sociais e se identificar como um sujeito com potencial intelectual para lutar pelos seus direitos em todas as esferas políticas e sociais.

Para além dos autores citados, a discussão do termo “professor reflexivo” também fomentou as análises de Pimenta e Ghedin (2006) e Libâneo (2006), onde pontuaram “o seu receio da banalização do termo e dessa forma atingir de maneira negativa as discussões que são realizadas acerca do docente e sua prática em sala de aula”. Salientam que para além das ações que são necessárias no cotidiano da sala de aula, a reflexão deve estar além da mera “solução de problemas”, mas deve estar ligada à práxis do ambiente escolar e das relações sociais, culturais e políticas que ocorrem fora da sala de aula. Sendo assim, o ensino deve ser compreendido como uma prática social e a característica político-epistemológica do trabalho docente.

Contreras (2002) fez uma análise na sua obra “Autonomia de professores”, sobre a perspectiva do professor reflexivo e a autonomia desses profissionais. No seu trabalho, destacou visando esclarecer ao leitor algumas conceituações existentes sobre o conceito de professor reflexivo que propunham entender o trabalho de ensinar, como: o especialista técnico, o professor reflexivo e intelectual crítico. O primeiro refere-se ao modelo de *racionalidade técnica*, onde os conflitos encontrados pelos profissionais da educação em sua prática pedagógica seriam resolvidos através de soluções instrumentais, por aplicação de conhecimentos técnicos e teóricos já disponíveis. Portanto, a prática pedagógica dos professores seria uma aplicação dos conhecimentos técnicos e teóricos para alcançar os resultados desejáveis.

O segundo referente ao *professor reflexivo*, considera que o conhecimento está na ação e se transforma nas situações e relações estabelecidas por ela, ou seja, esse professor dialoga com o contexto em que está inserido de forma democrática, refletindo na e sobre a sua prática

em sala de aula (nesse ponto, Contreras referencia-se em Elliot, Schön e Stenhouse). Na última conceituação, Contreras (2002) pontua o *intelectual crítico*, que se aprofunda mais do que as duas conceituações anteriores sobre a docência: uma reflexão que seja para além da prática em sala de aula, mas para o ensino como um fenômeno educativo social. Assim sendo, o ensino não deve ser limitado às questões instrumentais técnicas e teóricas, e a reflexão deve ultrapassar os limites da prática em sala de aula, pois o ensino primeiramente é uma prática social. Dessa forma, a criticidade da reflexão se expande para as questões sociais, para a coletividade, para uma educação emancipatória e democrática; se transformando em uma prática *intelectual crítica*, de professores reflexivos para *intelectuais críticos*.

Essa breve análise histórica do termo “professor reflexivo” fez com que percebêssemos a sua evolução de forma significativa e importante para a formação de professores e a sua atuação docente. Abrindo caminhos baseados em estudos teóricos aprofundados, possibilitando novas visões, conceitos e ideias, para que deixasse de ser: uma concepção individualista, um risco de banalização da reflexão, uma perspectiva reduzida à transformação da sala de aula e não social, a visão reduzida que “a reflexão na prática se basta”, etc. Assim, concordamos com a concepção de Pimenta (2006) quando diz que “a visão generalizada da perspectiva da reflexão nos governos neoliberais, reduz o conceito a um mero termo, despindo-o de suas potencialidades políticas-epistemológicas”. A autora destaca também mais dois aspectos preocupantes em relação à interpretação errada do conceito: a tecnização da reflexão e a formação em nível superior aligeirada de professores que já lecionam.

Portanto, podemos perceber que essa análise nos permite superar a limitação do conceito reflexivo e percebê-lo como um conceito que necessita do acompanhamento de políticas públicas para sua efetivação. Além disso, conforme Pimenta (2006), “essa análise nos dá suporte necessário para superar a identidade de professores *reflexivos* para a de *intelectuais críticos e reflexivos*”. Sob esse ângulo o professor nunca foi nem deve ser passivo, muito menos sua prática deve se basear apenas em uso de técnicas ou implementação de habilidades e competências, visto que os alunos são sujeitos ativos no seu processo de aprendizagem. Dessa forma, o professor deve se ver como um intelectual de sua profissão, um profissional com capacidade emancipatória e transformadora no viés democrático.

Regências na Educação Infantil e os estágios de desenvolvimento profissional: vivências no Residência Pedagógica

O PRP/subprojeto do Curso de Pedagogia compôs-se de quinze residentes (discentes do curso) e três preceptoras (professoras da educação básica), sob a coordenação de dois docentes orientadores da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Para o desenvolvimento das ações nas instituições escolares, o grupo de residentes foi dividido em três subgrupos de cinco integrantes. Cada subgrupo desenvolvia suas atividades nas escolas por ciclos, que tinham a periodicidade de três meses e previa a passagem de todos os residentes pelos dois níveis atendidos pelo programa, isto é, a educação infantil e o ensino fundamental - primeira fase.

Em nosso caso, o primeiro ciclo foi realizado na Escola Municipal Tancredo Neves (Educação Infantil), o segundo foi feito na Escola Municipal Walfredo Campos Maia (5º ano do Ensino Fundamental - primeira fase) e o terceiro ciclo ocorreu no Pré-Escolar Santa Terezinha (Educação Infantil). O objeto de estudo deste trabalho centra-se no primeiro e no segundo ciclo, que desencadearam um olhar crítico e reflexivo sobre a formação e o trabalho docente com relação à importância da criticidade e autonomia docente.

Analisando primeiramente o primeiro ciclo, identificamos que os maiores desafios enfrentados foram: o planejamento, a diferença de ideias entre os integrantes do subgrupo e a ressignificação das regências para o protagonismo e autonomia dos residentes e não apenas uma imitação do trabalho docente em sala de aula, como teorizado por Pimenta e Lima (2005).

Segundo as autoras há três tipos de práticas comuns que acontecem no estágio: *o estágio por imitação de modelos*, consiste nos alunos observarem a forma como o professor ensina e o imitá-lo, desde o planejamento da aula até as atitudes e formas de lecionar; o segundo é *estágio como instrumentalização técnica*, nessa os alunos vão para a escola para aprender as técnicas, o “como fazer”, ou seja, essa prática no estágio se reduz a aprendizagem de técnicas e metodologias de ensino. Para além dessas, as autoras defendem uma terceira, que seria *o estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio*, que abre espaço para o aluno com uma visão crítica, que busca entender o ambiente educacional, seus desafios, a realidade e contexto da escola assim como dos alunos, e desenvolver pesquisas relacionadas a situações vivenciadas no estágio, assim como o professor orientador pode desenvolver projetos de

pesquisas através do estágio.

Nessa experiência do primeiro ciclo do PRP passamos a analisar de forma crítica embasados em Pimenta e Lima (2005) o que motivava essa busca pela continuidade do estágio de imitação de modelos. Após discussões sobre esse referencial teórico em reunião geral do PRP, conversas sobre o intuito do programa e diálogos sobre a perspectiva dos residentes e das preceptoras sobre o tema em questão, conseguimos perceber que o modelo de aprendizado do exercício da docência por imitação, não é um desejo apenas dos alunos estagiários ou bolsistas de programas, mas é reflexo também dos professores das escolas. Isto é, uma parte dos professores esperam que os estagiários/bolsistas apenas os imitem pois, assim não muda a dinâmica que se tornou tradicional na classe ou escola, o que para a autora significa que “... se os alunos não aprenderem, o problema é deles, de suas famílias, de sua cultura diversa daquela tradicionalmente trabalhada na escola” (Pimenta, 2004, p. 36).

Esse desafio unido aos questionamentos e resultados encontrados, nos direcionou a uma mudança significativa nos outros subgrupos e ciclos, oportunizando que os residentes tivessem a oportunidade de exercer sua autonomia de forma dialogada com as preceptoras no momento do planejamento e regências. Desse modo, materializa-se no ambiente de ensino e aprendizagem que o PRP nos oportunizou, o compartilhamento de saberes entre os diferentes níveis de formação que abre espaço para a formação de um profissional intelectual crítico, reflexivo e autônomo de suas práticas.

No terceiro ciclo percebemos a disparidade entre os anos iniciais e a educação infantil em relação ao uso da linguagem adequada para ensinar os conteúdos, pois, tem palavras que as crianças ainda não sabem, então temos que utilizar uma linguagem que corresponda com sua fase de desenvolvimento e com a realidade delas. Nos anos iniciais essa necessidade não foi tão preponderante, visto que os alunos do quinto ano já têm um vocabulário mais amplo, quando surge alguma palavra nova é mais simples a explicarmos por meio do seu significado. Como nos acostumamos nos anos iniciais, quando voltamos a atuar na educação infantil, sentimos as inseguranças de quando fomos reger a primeira vez, mesmo com a experiência do primeiro ciclo.

À vista disso, destacamos a primeira regência realizada na educação infantil, durante o terceiro ciclo. A unidade temática desse ciclo foi “O tempo”, e três objetos de conhecimento, mas delimitamos apenas um: “continuidade e descontinuidade do tempo”. Nessa aula o nosso

objetivo foi observar como as crianças percebiam a continuidade e descontinuidade do tempo em situações cotidianas. Para tanto, utilizamos do semáforo e das faixas de pedestres para que elas vissem que mesmo quando estão paradas, o tempo continua passando. Com esse propósito, organizamos um circuito de trânsito com via, faixas de pedestres, placas de sinalização e carros confeccionados pelos residentes, aproveitando algumas marcações que já existiam no pátio da escola. No final do circuito, quem o tivesse realizado todo, respeitando as regras de trânsito, ganharia a carteira de motorista.

Com essa proposta de aula, o precisávamos explicar de forma clara, sucinta e objetiva as regras de trânsito que as crianças precisariam saber para cumprir o circuito, como: o que era a faixa de pedestre, o significado das placas do circuito, as cores do semáforo, os pedestres, o limite do circuito que os motoristas não podem invadir. Contudo, para explicar significados complexos para as crianças, a linguagem deve ser clara e simples. Devido a isso, esse momento nos deixou com sentimento de ansiedade, receio e insegurança, mesmo depois de trabalharmos no primeiro ciclo na educação infantil e realizado o estágio supervisionado. Por esse motivo, no momento da regência, os residentes que estavam regendo foram ajudados pela preceptora e pela coordenadora que estavam presentes na aula.

Esse tipo de sentimento nos remete aos quatro estágios de desenvolvimento profissional dos educadores, de acordo com a autora Formosinho (2005), fazendo referência às concepções de Vander Ven (1988-1998), são eles: noviço, prático principiante (iniciando), prático informado (iniciado), e prático influente (estado de influência).

No estágio Noviço, os docentes são não profissionais, independente do tempo de trabalho. São denominados não profissionais, pois seus comportamentos em sala são com base no que se parece melhor para o momento para lidar com as situações. O prático principiante são pessoas que estão em alguma formação sub profissional, às vezes podem estar no estágio do cursinho. Mas, por não ser uma formação adequada, não tem conceituações sobre o contexto da sala de aula bem elaborado. Já o prático informado é o profissional que fez um curso superior e investiu em uma boa formação, tendo um conhecimento teórico/prático e sua ação tem intencionalidade. Todavia, podem encontrar dificuldades com alguma situação e/ou experiência no cotidiano escolar. Por último, “os práticos influentes são profissionais que adquiriram muitos anos de experiência, assumiram muitos papéis e desempenham muitas funções tendo um nível de profissionalidade diferente

dos demais” (Formosinho, 2005),

Analisando esses estágios, é possível nos situar no terceiro e observar mais concretamente o que constantemente referimos como “aprendizagem e formação contínua do professor”. Observamos nesses estágios citados pela autora, como mais do que a necessidade de uma formação (sem formação, curso técnico, bacharelado, licenciatura) ou tempo de experiência em sala, pois, existem muitos professores formados (licenciatura) que no ambiente escolar têm as mesmas atitudes/ações do estágio noviço. Em razão de que, quando acontecem situações na sala que necessitam de uma intervenção do professor, a sua ação é baseada no que acha melhor para o momento, sem uma intencionalidade pedagógica. Então qual seria a explicação? Faltou o entendimento sobre teoria e prática? Qual a identidade docente desse profissional?

Nesse ciclo levantando os questionamentos acima referidos, analisando-os de maneira crítica levando em consideração a formação de professores e o trabalho docente, conseguimos compreender por meio de leituras, conversas e partilha de algumas experiências dos professores que, na verdade não é o tempo de experiência ou um diploma que torna um professor em um bom profissional, mas como ele forma a sua identidade docente e o seu entendimento sobre a importância da sua profissão. Para tanto, um passo importante para se formar isso, acreditamos que seja desenvolvimento da reflexão crítica e autonomia, pensando que, como educadores, estamos formando pessoas para serem autônomas, para saber analisar a realidade que as cercam de forma crítica com caráter emancipatório.

No decorrer da trajetória dentro do PRP, várias reflexões surgiram sobre nossa atuação docente quando estivermos à frente de uma sala de aula, e todas se fizeram presentes nos nossos escritos. Dessa vez, destacamos sobre nossas ações na sala de aula que instigaram indagações que reverberaram um conjunto de reflexões críticas sobre nossa atuação como educadores e como essas são importantes para nossa formação docente. Estamos em busca de respostas que talvez não encontremos agora ou daqui a alguns anos, e isso nos instiga ainda mais. Todavia, a literatura que embasa esse relato nos aponta que o caminho para uma atuação mais qualificada se encontra na unidade entre teoria e prática.

O entendimento da relação teoria e prática na formação de professores

Discorreremos a respeito da relação teoria e prática, e sua importância na formação docente a partir de três aspectos. Primeiramente, de acordo com Pimenta (2012, p. 107):

... a teoria, que ainda não está em relação com a prática, porque se adianta a ela, poderá ter essa relação posteriormente - nova teoria a partir de uma nova prática. ... a prática não fala por si mesma. Exige uma relação teórica com ela. ... Ou seja, teoria e prática são indissociáveis como práxis.

Nessa perspectiva, a visão crítica sobre a prática pedagógica acontece quando há consciência da relação teoria-prática, isso é, quando percebemos que a teoria nos ajuda a mediar e entender o que acontece no contexto educacional. Todavia, o que ocorre muitas vezes é a falta de entendimento dos professores sobre teoria e prática, pois, percebemos que muitos têm duas concepções da teoria: (i) seria um manual de como dar aula – metodologia e conteúdo das disciplinas; (ii) o ambiente escolar seria igual ao que autores como Paulo Freire, Florestan Fernandes, Gramsci, e outros, abordam, sem se considerar o tempo histórico-cultural envolvidos em suas pesquisas.

Tomando o segundo ponto citado, podemos relacionar com a concepção de criança, que surgiu com o pensamento histórico-crítico: a criança é um sujeito histórico, cultural e social. Nesse ínterim, destacamos Piaget (1970), que em seus estudos sobre como a criança aprende, rompeu com a ideia de John Locke (1690) onde dizia que “a criança era uma tábula rasa” na qual apenas se “depositam conhecimentos”. Com isso, indagamos: como há educadores que ainda pensam que as crianças e o ambiente educacional, precisariam ser como os mesmos da época de Paulo Freire e outros intelectuais para que os seus escritos sejam válidos?

Se compreendemos a criança como um sujeito histórico, cultural e social, é um grande equívoco pensar dessa forma. Isso mostra a estagnação intelectual de muitos professores sobre o que é a criança, a importância dos escritos de intelectuais educadores para o contexto em que se situavam e as mudanças para os dias de hoje e como deve ser pensada a educação a partir desses referenciais. A criança da década de 1960 a 1990 não é a mesma do século XXI, podemos evidenciar isso citando apenas um fato: o avanço tecnológico.

A falta de tempo dos professores da educação básica implica diretamente nesse estudo, análise e reflexão crítica. O objetivo de estudarmos esses autores, e tantos outros, é para justamente sermos semeadores de novas perspectivas de educação e construir a nossa

identidade docente. Essa identidade e noção sobre práxis, o professor deve adquirir na sua formação inicial para que quando esteja em sala de aula, possa compreender essa relação observando sua prática de forma crítica reflexiva.

Quando o professor não tem consolidado a noção sobre a unidade teoria e prática, acontecem discursos negativos dentro do ambiente escolar, que pode vir tanto da gestão como de professores regentes. Um exemplo que podemos citar são relatos de discentes do curso de Pedagogia da UFNT sobre gestores e professores que lhe aconselharam a “desistir da sua formação e procurar outro curso, pois o que se aprendia na universidade não condizia com a atuação na escola”. O professor crítico-reflexivo não se faz apenas na sua formação inicial, ao contrário, se forma durante toda a sua carreira profissional. Mas a formação inicial é um passo importante, onde estudam-se muitas teorias que contribuem com a constituição do perfil do professor.

Em segundo lugar, como estabelece o § 4º do art. 2º, da Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos. O referido parágrafo refere-se a uma jornada de 40 horas semanais.

Desta forma, no 1/3 (um terço) restante, o professor deve: estudar o conteúdo, elaborar seus planos de aula, pensar numa metodologia adequada aos seus alunos (considerando as especificidades de seus discentes), confeccionar materiais didáticos (essa é uma tarefa comum na educação infantil), fazer reflexões sobre as práticas no ambiente escolar como forma de entender a realidade e busca de aperfeiçoamento, participar de reuniões, elaborar atividades e/ou provas, dentre outras demandas que surjam na instituição. Pensando nisso, torna-se compreensível que surja a indagação a respeito de como o professor terá disposição e vontade de ser um professor crítico reflexivo. Até porque, considerando essa rotina exaustiva, torna-se mais fácil apenas seguir um roteiro fundamentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ou livro didático com aula expositiva.

Para Oliveira (2010, p. 01) o trabalho docente “... compreende, portanto, as atividades e relações presentes nas instituições educativas, extrapolando a regência de classe”. Todavia, muitos reduzem o trabalho docente apenas à regência em sala de aula e desconsideram todo o trabalho realizado fora das paredes da sala. Essa ideia errônea se faz presente no ambiente

escolar, por alguns profissionais que desqualificam a profissão docente, mesmo sabendo que o trabalho abrange o ambiente educacional como um todo e fora dele.

Como sabemos, no momento do planejamento, o professor deve fazê-lo baseado no desenvolvimento da sua turma. Mas, para que o planejamento venha atingir os objetivos traçados, ele deve ser feito com base nas análises e reflexões do docente sobre os alunos, as suas necessidades e o conteúdo exigido. Para tanto, esse processo é demorado e exige tempo, pesquisa, estudos e criticidade, deve se alicerçar nas questões relacionadas ao contexto de sua sala de aula, em busca de aperfeiçoamento, ou seja, procura a melhoria da sua prática pedagógica e da autonomia do seu fazer docente. Ao término da aula, ele pensará criticamente sobre os resultados obtidos a partir do planejamento feito, levando em consideração o seu papel social e o papel da escola na formação do aluno. Esse exercício é contínuo, e torna-se um ciclo chamado *práxis*.

Quando observamos as formações continuadas que são ofertadas aos professores que estão em exercício em sala de aula e tem esse foco de “professores críticos e reflexivos”, indagamo-nos se elas estão sendo significativas aos professores ou se são somente por obrigação, pois, o que vemos muito são professores que participam das formações continuadas falarem: “palestrantes que nunca pisaram em uma sala de aula e querem falar sobre o ambiente escolar”. Essa frase tem um impacto muito grande para estudiosos, intelectuais e pesquisadores da educação, o que nos leva a uma questão: Por que os professores estão pensando dessa forma em relação às formações continuadas?

Nóvoa (2022) faz uma análise crítica em seu artigo intitulado “Conhecimento profissional docente e a formação de professores”, onde tece algumas considerações e provocações muito pertinentes sobre a formação continuada. Segundo o autor, mesmo depois de tantas lutas educacionais e em pleno século XXI, os professores são definidos como “aplicadores” de um conhecimento alheio e ignorado como “produtores” de um conhecimento próprio. Suas formações têm um viés essencialmente prático e instrumental.” (Nóvoa, 2022, p. 04), e as diretrizes do seu trabalho são decididas geralmente por outros profissionais ou instâncias, sem levar em consideração a opinião dos diretamente afetados.

Vale ressaltar, que segundo o autor acima citado, as pesquisas sobre o ambiente educacional deveriam ser resultado de um trabalho coletivo envolvendo universidade e escolas da educação básica. Em que os profissionais tanto de um contexto quanto de outro

tenham participação ativa na construção dos conhecimentos a respeito do trabalho docente. Assim, “não se trata de diminuir a relação de cada um, individualmente, com o conhecimento, mas de projetar essa relação pessoal numa produção coletiva.” (Nóvoa, 2022, p. 10).

Avalia-se que as considerações feitas até aqui se relacionam diretamente com a experiência citada acima: “não pode haver formação continuada sem uma presença forte dos professores e das escolas da educação básica, mas essa presença, só por si, não chega para construir modelos efetivos de formação continuada” (Nóvoa, 2022, p. 14). Todavia, o que se observou durante a vigência do PRP é que, considerando a rotina de trabalho dos professores da educação básica é compreensível que os professores demonstrem pouca disposição para fazer estudos ou sistematizações sobre sua prática, haja vista, a sobrecarga de atividades cotidianas.

Todavia, essas grandes demandas da profissão não devem ser um entrave para os professores da rede básica, mas uma fonte de pesquisa. Considerando que as mudanças apenas ocorrem quando há lutas e os escritos acadêmicos são essenciais para que as necessidades de mudanças sejam vistas e consideradas. Por isso, “precisamos de juntar as universidades e as escolas de educação básica. Essa junção não pode ser feita, como até agora, apenas por parcerias ou acordos pontuais, nomeadamente para os estágios - precisa de se configurar como uma nova institucionalidade.” (Nóvoa, 2022, p. 13). O processo de formação contínua que o autor pontua, destina-se ao entendimento de que a formação do professor não finaliza na universidade, pois na sala de aula acontece o verdadeiro descobrimento enquanto profissional docente. E nesse momento a criticidade, o estudo e análise devem guiar os desafios e inquietações encontradas, formando-se enquanto intelectual crítico e reflexivo de sua prática.

De acordo com Pimenta e Lima (2005), é preciso transformar a escola em um espaço de autorreflexão e análise de suas práticas. Para tanto, deve-se formar a cultura da escola baseada nesses alicerces. Em relação à formação docente, colocamos como um ponto principal, a participação em programas da universidade, a exemplo da Residência Pedagógica, PIBID, e outros, que possibilitem uma experiência no ambiente educacional, baseado na autorreflexão e análise crítica das suas práticas. A partir da experiência vivenciada, sem dúvida, o PRP nos fez pensar a docência e a sala de aula de uma forma mais aprofundada. Os ideais que temos hoje e nossas perspectivas educacionais foram firmadas dentro do programa.

Enfatizamos assim, que a escola se construa como um espaço de formação social e cultural, socializadora de saberes e produtora de conhecimento, mas para isso, faz-se necessário que o professor seja crítico-reflexivo sobre seu papel social, pedagógico e sobre a importância da educação na formação humana.

Considerações finais

Para finalizar este relato de experiência, retomo à pergunta norteadora deste artigo: como ser um professor crítico reflexivo se o ambiente escolar e a própria carga horária da profissão o inibem de ter tempo e espaço para tal?

A cobrança crescente que a escola recebe por resultados e uma cultura de ensino predominantemente tradicional, muitas vezes limita ou atrapalha por completo a autonomia desses profissionais. São muitos os fatores que podemos discorrer dos motivos que os professores teriam para se “acomodar” e apenas seguir um roteiro pré-estabelecido de *o que e como ensinar*. A partir das vivências do PRP, percebemos que há professores que querem ter autonomia, que procuram os meios que estão ao seu alcance de se qualificar mais; como também existem aqueles que precisam de incentivo de outros docentes, para buscar melhorias na carreira e no trabalho.

Diante disso, vemos como pertinente as ponderações de autores como Nóvoa (2022); Pimenta e Lima (2005), Alarcão (2007), sobre a necessidade do trabalho conjunto entre docentes do ensino superior e educação básica, que coloque a pesquisa como alicerce de suas ações, resultando assim na compreensão da indissociabilidade entre teoria e prática. Para tanto, a existência de Programas como a Residência Pedagógica, dentre outros existentes na universidade, é um caminho para a constituição do professor crítico-reflexivo, visto que, dentre seus objetivos encontra-se a:

- a) articulação entre formação inicial e formação continuada, ancorada na socialização de reflexões, de inovações pedagógicas e de aprendizagens entre residentes, preceptores e docentes orientadores, promovendo a aproximação entre universidade e escola; b) a imersão do licenciando no cotidiano da escola, visando a compreensão da cultura escolar em toda a sua complexidade; c) a valorização da escola como espaço privilegiado de produção de conhecimentos específicos, tendo como princípio a indissociabilidade entre teoria e prática na formação docente. (Portaria nº 82/Capes, p. 04).

A defesa desse tipo de docente se acentua quando entendemos a importância da escola pública para as classes populares, onde o conhecimento pode servir como instrumento de resistência e luta contra a hegemonia das formas capitalistas da vida social. Conforme perspectiva Saviani (2002), as possibilidades de intervenção e ações transformadoras estão diretamente ligadas ao conhecimento objetivo da realidade. Desta forma, é de suma importância que, tanto docentes quanto seus discentes, tenham acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, para que suas ações não se esvaziem de sentido, se tornando automatizadas ou sem uma compreensão real do contexto vivido.

Com base nos estudos realizados sobre o conceito de professor crítico reflexivo e as colocações sobre a realidade dos docentes da educação básica, consideramos que as experiências vivenciadas no programa proporcionaram aos residentes e preceptoras aprendizagens significativas que estão ligadas ao conceito de professor crítico-reflexivo anteriormente referenciadas, propiciando uma reavaliação de suas práticas, de como entendiam a unidade teoria e prática, e a relação da atividade docente com a formação humana transformadora.

Por isso enfatizamos a importância de programas/projetos como o PRP que aproximam os professores da educação básica de desenvolverem pesquisas e produções acadêmicas de grande relevância para sua formação e para as discussões sobre a educação levando em consideração a discussão levantada por Nóvoa (2022). Portanto, reiteramos assim que a participação no programa marcou a formação acadêmica tanto dos licenciandos do curso de Pedagogia como das professoras da rede básica, partilhando experiências e aprendizagens que instigaram e encaminharam aos estudos e práticas do conceito de professor intelectual crítico e reflexivo.

Referências

Alarcão, I. (2007). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Cortez.

Antunes, R. (2013). *Os Sentidos do Trabalho: Ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho*. CES/Almedina.

Contreras, J. (2002). *Autonomia de professores*. Cortez.

Giroux, H. A. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. RS: Artes Médicas.

Libâneo, J. C., Pimenta, S. G., & Ghedin, E. (2006). *Reflexividade e formação de professores: uma oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?: Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. Cortez.

Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 (2008, 16 de julho). Instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional - PSPN para os profissionais do magistério público da educação básica, regulamentando disposição constitucional. Recuperado de: <https://planodecarreira.mec.gov.br/piso-salarial-profissional-nacional-pspn>

Locke, J. (1690). *Ensaio sobre o Entendimento Humano*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Nóvoa, A. (2022). Conhecimento profissional docente e formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, 27, e270129. Epub 20 de dezembro de 2022. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782022270129>

Oliveira, D. A., Duarte, A. M. C., & VIERIA L.M.F. (2010). *Trabalho docente; trabalho, condição e profissão docente*. UFMG /Faculdade de Educação.

Oliveira-Formosinho, J., & Machado, M. L. de A. (2005). *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo*. In: *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. Cortez.

Piaget, J. (1981). *Problèmes Généraux de la Recherche Interdisciplinaire et Mécanismes Communs*. Gallimard.

Piaget, Jean. (1970). *A Epistemologia Genética; Sabedoria e Ilusões da Filosofia*.

Pimenta, S. G. (2012). *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* Cortez.

Pimenta, S. G., & Ghedin, E. (2006). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. Cortez.

Pimenta, S. G., & Lima, M. S. L. (2005.). *Estágio e Docência*. Cortez.

Portaria nº 82/Capes, de 26 de abril de 2022 (02 de maio de 2022). Dispõe sobre o regulamento do Programa Residência Pedagógica – PRP. Diário Oficial da União. Edição: 79, Seção: 1, Página: 42. Recuperado de: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacaobasica/28042022>

Saviani, D. (2002). *Do senso comum a consciência filosófica*. 14. ed. Campinas, SP: Autores Associados.

Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artmed.

Schön, D., & Nóvoa, A. (1995). *Formar professores como profissionais reflexivos. Professores e a sua formação*. Nova Enciclopédia.

Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Educa.

Zeichner, K., & Nóvoa, A. (1995). *Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90*.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 17/11/2024

Aprovado em: 12/12/2024

Publicado em: 18/12/2024

Received on November 17th, 2024

Accepted on December 12th, 2024

Published on December, 18th, 2024

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Cirqueira, V. S., & Locatelli, A. S. (2025). A formação do professor reflexivo e identidade docente: reflexões e perspectivas formadas no Programa Residência Pedagógica. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 9, e19458.

ABNT

CIRQUEIRA, V. S.; LOCATELLI, A. S. A formação do professor reflexivo e identidade docente: reflexões e perspectivas formadas no Programa Residência Pedagógica. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 9, e19458, 2025.