

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO**  
**“CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO”**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LINGUÍSTICA**  
**DOUTORADO EM LINGUÍSTICA**

**LEZINETE REGINA LEMES**

**PROFISSÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DIALÓGICA SOBRE A CONSTRUÇÃO**  
**IDENTITÁRIA DOS LICENCIANDOS EM LETRAS PARTICIPANTES DO**  
**PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

**CÁCERES-MT**

**2024**

**LEZINETE REGINA LEMES**

**PROFISSÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DIALÓGICA SOBRE A CONSTRUÇÃO  
IDENTITÁRIA DOS LICENCIANDOS EM LETRAS PARTICIPANTES DO  
PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Linguística, sob a orientação da professora Dra. Elizangela Patrícia Moreira da Costa.

**CÁCERES-MT**

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

L551p LEMES, Lezinete Regina.  
Profissão Docente: Uma Análise Dialógica Sobre a Construção Identitária dos Licenciandos em Letras Participantes do Programa Residência Pedagógica / Lezinete Regina  
Lemes – Cáceres, 2024.  
244 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso (Tese/Doutorado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Doutorado) Linguística, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2024.  
Orientador: Elizangela Patrícia Moreira da Costa

1. Formação Inicial. 2. Residência Pedagógica. 3. Espaço Dialógico. 4. Profissão Docente. I. Lezinete Regina Lemes.  
II. Profissão Docente: Uma Análise Dialógica Sobre a Construção Identitária dos Licenciandos em Letras Participantes do Programa Residência Pedagógica: .

CDU 37.02

**LEZINETE REGINA LEMES**

**PROFISSÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DIALÓGICA SOBRE A CONSTRUÇÃO  
IDENTITÁRIA DOS LICENCIANDOS EM LETRAS PARTICIPANTES DO  
PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Elizangela Patrícia Moreira da Costa  
Orientadora – PPGL/UNEMAT

---

Profa. Dra. Cláudia Garcia Cavalcante  
Avaliadora Externa à Instituição – UFPR

---

Prof. Dr. Jean Carlos Gonçalves  
Avaliador Externo à Instituição – PPGE/UFPR

---

Profa. Dra. Bárbara Cristina Gallardo  
Avaliadora Interna – PPGL/UNEMAT

---

Profa. Dra. Rejane Centurion Gambarra e Gomes  
Avaliadora Interna – PPGE/UNEMAT

**APROVADA EM: 7/3/2024**

*Dedico este trabalho ao meu pai, Alexandre Monteiro Lemes (in memoriam), e à minha mãe, Elezina Izabel Magalhães, por todo ensinamento, pelos incentivos que me foram dados ao longo da minha vida. Gratidão pelos cuidados no plano material e espiritual.*

## AGRADEÇO

A Deus, pelo conforto espiritual, pela proteção e por ter me dado sustentação para realizar esta pesquisa, pois vivi momentos difíceis e o Senhor sempre esteve comigo, abrindo meus caminhos, dando-me luz para prosseguir na minha caminhada.

Aos meus guias espirituais, por toda proteção e pelo incentivo que me foi dado ao longo desta jornada. Os elos estabelecidos entre nós me deram sustentação e me ajudaram a escrever esta tese.

À minha orientadora, professora Dra. Elizangela Patrícia Moreira da Costa, pelo carinho, pela confiança, pelas orientações para dar o acabamento necessário a esta tese. Nossos caminhos se cruzaram no mestrado e, agora, no doutorado, fechamos um ciclo acadêmico, que contribuirá para a minha formação como pesquisadora e como professora formadora de um curso de licenciatura; também se inicia outro, no qual vou trilhar os caminhos da pesquisa, sendo guiada pelos ensinamentos adquiridos neste ciclo que se fecha.

À banca examinadora, composta pelos professores Doutores Jean Carlos Gonçalves, Claudia Garcia Cavalcante, Barbara Cristina Gallardo e Rejane Centurion Gambarra e Gomes, quero dizer que suas contrapalavras foram fundamentais para eu repensar meu objeto de pesquisa e dar um acabamento único para ele a partir de suas contribuições e sugestões que me foram feitas no exame de qualificação.

À professora doutora Rejane Centurion Gambarra e Gomes, por ter aceitado participar do meu exame de qualificação e da defesa. Sou grata às trocas de conhecimento que fizemos durante o mestrado, quando fui aluna especial e tive o privilégio de estudar e aprender com você. Percorremos caminhos diferentes e, hoje, você participa da minha formação como pesquisadora no nível doutorado. Esse momento é único e singular para mim, pois novos caminhos serão traçados e trilhados e quem sabe poderemos fazer outras conexões.

Aos docentes do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso, minha gratidão pelos conhecimentos adquiridos. Os estudos foram realizados durante a pandemia da Covid-19 e foram marcados pelo distanciamento espacial, mas isso não

impediu que tivéssemos aulas maravilhosas, regradas com muito conhecimento e muita empatia pelo *outro*.

Às minhas amigas Edsônia, Shirlei, Ingrid, Delvânia e Cris Lobo, que me ajudaram neste processo solitário que é escrever uma tese. O olhar de vocês foi fundamental para eu compreender meu objeto. Gratidão por ouvirem minhas angústias, por me ajudarem a ressignificar os caminhos desta pesquisa.

À Jucelina, minha querida amiga, obrigada por ter ajudado a construir este objeto de pesquisa, fazendo sugestões para eu dar outros contornos, outros acabamentos. Gratidão pelos momentos de risos, de trocas afetuosas, pelos brindes feitos durante a madrugada.

À minha família, que sempre acredita em mim e sempre torce por mim. Gratidão pelo apoio, pela ternura e pelo amor. Nossos laços são para toda a vida e são eles que nos dão apoio, segurança para percorrermos os caminhos da vida, que são feitos de alegrias e lágrimas.

Ao meu namorado, Admilson, por ter compreendido minha ausência e pelos momentos de aventura que tivemos neste período da escrita da tese. Nossos passeios e banhos nas cachoeiras sempre me revigoraram, dando-me paz.

Aos meus queridos amigos que eu conquistei ao longo da minha vida. Todos vocês são importantes para mim, pois cada palavra, cada abraço, cada oração, cada riso me mostraram que sou uma pessoa de sorte, pois tenho amigos verdadeiros, que sempre estão torcendo por mim e vibrando com minhas conquistas.

Aos professores e amigos do Curso de Letras – Língua Portuguesa, que me concederam a licença para eu fazer meu doutorado. Sou grata pelo apoio, pelo incentivo e pelo trabalho que fizemos durante o exercício da docência.

Aos meus alunos da Educação Básica, do Ensino Superior, aos meus orientandos do Programa Residência Pedagógica, que fazem parte da minha identidade profissional, das minhas avenidas identitárias. Gratidão pelas trocas realizadas, pelos tensionamentos vividos, que sempre me impulsionam a ser uma professora dialógica, comprometida com meu saber-fazer docente.

O excedente de visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor. Mas para que esse broto efetivamente desabroche na flor da forma concludente, urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplando sem perder a originalidade deste. Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente de minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento.

(Bakhtin, 2011a, p. 23).

## RESUMO

Esta pesquisa se insere no âmbito da Linguística Aplicada, especificamente, na linha “Estudos de Processos de Práticas Sociais da Linguagem”, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística (PPGL), e tem como objetivo geral analisar e interpretar as vozes sociais presentes nos relatórios e relatos de experiência escritos pelos licenciandos de um curso de Letras, participantes do Programa Residência Pedagógica, de uma universidade pública do estado de Mato Grosso, para compreender o processo da construção do perfil identitário da profissão docente, por se considerar a existência de um discurso do Estado Pedagogo (Lessard, 2008), que afirma ser o processo formativo dos cursos de licenciatura insuficiente para a prática docente. Para tanto, assume-se a teoria da Análise Dialógica do Discurso de Bakhtin e o Círculo (1988, 2011, 2018), principalmente, os conceitos de alteridade, vozes sociais, relações dialógicas, forças centrípetas e forças centrífugas. No bojo dessa fundamentação teórico-metodológica, este estudo também está ancorado nas bases legais que sustentam a profissão docente e no Programa da Residência Pedagógica. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de perspectiva dialógica, pois busco compreender como a Residência Pedagógica está promovendo a construção da identidade da profissão docente de Língua Portuguesa. Para isso, defini como questões de pesquisa: 1) Quais vozes sociais foram ecoadas pelos licenciandos nos relatórios e nos relatos de experiência do Programa Residência Pedagógica e como elas contribuíram com a construção do perfil identitário da profissão docente? 2) Quais concepções de ensino, língua, linguagem e escola foram assumidas e/ou refutadas pelos licenciandos participantes da Residência Pedagógica e como elas ajudaram na constituição do perfil identitário da profissão docente? 3) De que maneira as forças sociais agiram no processo na constituição do perfil identitário da profissão docente dos licenciandos participantes da Residência Pedagógica? Para responder a essas questões, selecionei como *corpus* desta pesquisa 17 relatórios, escritos em 2019, e 8 relatos de experiência, produzidos em 2021, para o Programa Residência Pedagógica. Os resultados demonstram que o processo da construção do perfil identitário da profissão docente está sustentado na alteridade, marcada pelas relações dialógicas tensas e harmônicas entre a voz oficial, representada pelos documentos normativos da CAPES, e por outras vozes sociais, como as dos professores orientadores, preceptores, da coordenação institucional, da comunidade escolar, dos professores do curso, o que promoveu a atuação das forças centrípetas e centrífugas no saber-fazer docente dos licenciandos. Assim, afirmo que esse tensionamento foi refletido e refratado pelos licenciandos em suas visões de mundo, no tocante às concepções de ensino, língua, linguagem e escola, as quais estão sustentadas pela aceitação de uma prática reflexiva e pela refutação da tradicional. Contudo, em função dos direcionamentos feitos pela voz oficial, CAPES, pude perceber que as forças centralizadoras encaminharam para a manutenção do perfil identitário ecoado pela Residência Pedagógica, que está assentado na epistemologia da prática, em que os professores são vistos como tarefeiros, o que evidenciou o perfil identitário do professor tradicional. Outro dado da pesquisa é o reconhecimento de que o processo formativo realizado pelos cursos de licenciatura contribuiu com a construção da identidade da profissão docente dos licenciandos participantes da Residência Pedagógica, uma vez que eles apontaram que a vivência no Curso e a formação dada pelos professores orientadores foram fundamentais nessa constituição da profissão. Logo, os cursos têm desenvolvido ações didático-pedagógicas que visam não apenas às atividades práticas, como também ao conhecimento da base teórica. É nesse tensionamento que a identidade docente foi construída. Por essa razão, afirmo que as relações dialógicas promoveram as tensões na constituição identitária dos licenciandos, pois o *eu* (licenciandos) está constituído pelos *outros* (as vozes sociais de diferentes esferas ideológicas). Sendo assim, com base na teoria da Análise Dialógica do Discurso, é na alteridade que o *eu* se constituiu,

demonstrando que não existe uma identidade única, pois somos plurívocos, constituídos por avenidas identitárias diversas.

Palavras-chave: Formação inicial; Residência Pedagógica; espaço dialógico; profissão docente.

## ABSTRACT

This research falls into the scope of Applied Linguistics, more specifically in the line "Studies and Processes of Language Social Practices", of the Post-graduation Program *Stricto Sensu* in Linguistics (PPGL). The main aim of this study is to analyze and interpret the social voices found in the reports and experience reports written by pre-service teachers who took part in the Pedagogical Residency Program, of a public university in Mato Grosso, to understand the development of teachers' professional identity, for we consider the existence of a discourse of the Pedagogue State (Lessard, 2008) which claims that the teacher education process in undergraduate courses is insufficient to the teaching practice. Therefore, we adopt the Dialogic Discourse Analysis Theory of the Bakhtin Circle (1988, 2011, 2018), focussing on the concepts of alterity, social voices, dialogic relationships, centripetal and centrifugal forces. Within this theoretical-methodological background, this study is also based on the legal documents that support the teaching profession and the Pedagogical Residency Program. It constitutes a qualitative research based on a dialogical perspective, for I seek to understand how the Program is promoting the development of professional identity for Portuguese teachers. Hence, I defined the following research questions: 1) What social voices were echoed by the pre-service teachers in their Pedagogical Residency reports and experience reports and how did they contribute to the development of their professional identity? 2) What concepts of teaching, language and school were accepted and/or refuted by the pre-service teachers who participated in the Pedagogical Residency Program and how did they contribute to the development of their professional identity? 3) How did the social forces interfere in the constitution of the teachers' professional identity of the participants? In order to answer these questions, I selected, as research material, 17 reports, written in 2019, 8 experience reports, written in 2021, for the Program. The results demonstrated that the development of the teachers' professional identity is supported by alterity, marked by dialogic relationships which can be tense and harmonic considering the official voice, represented by the regulatory documents from CAPES (Brazilian Federal Agency for Support and Evaluation of Graduate Education), and other social voices represented by university professors, schoolteachers, the institutional coordination, the school community, other undergraduate professors and these put into action the centripetal and centrifugal forces in the pre-service teachers' knowing-doing. Thus, I state that this tensioning was reflected and refracted by the participants in their conceptions of teaching, language and school, which are in compliance with a reflective practice and refute the traditional. Nevertheless, considering the guidelines given by the official voice, CAPES, we could realize that the centralizing forces led to the maintenance of the professional identity echoed by the Pedagogical Residency Program that is grounded on an epistemology of practice, in which teachers are seen as technicians, and this emphasized the traditional teachers' identity. Another data of the study is to acknowledge that the teacher education process established in the undergraduate course contributed to the development of the teachers' professional identity of the participants of the Program, since they have pointed out that the experience in the course and the knowledge shared by the university professors were crucial in their professional education. Then, the courses have developed pedagogical actions which aim not only at practical activities, but also at theoretical knowledge. It was in this tensioning that the teachers' identity was developed. For this reason, I state that the dialogic relationships promoted tensions in the development of the pre-service teachers' identities, once the *self* (pre-service teachers) is constituted by *others* (social voices from different ideological spheres). Accordingly, based on the Dialogic Discourse Analysis Theory, it is in the alterity that the *self* is constituted, showing that there is not a single identity, we are plurivocal, constituted by diverse identity avenues.

Keywords: Initial teacher education; Pedagogical Residency; dialogic space; teaching profession.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

PPGL - Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística

RP - Residência Pedagógica

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

PRP - Programa Residência Pedagógica

ADD - Análise Dialógica de Discurso

MEC - Ministério da Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

FORPIBID - Fórum Nacional do PIBID

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

ES - Ensino Superior

SEI - Sistema Eletrônico de Informações

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

PPC - Projeto Pedagógico de Curso

INEP - Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

GT - Grupo de Trabalho

CES - Câmara de Educação Superior

CESB - Centro de Ensino Superior do Brasil

CP - Conselho Pleno

IES - Instituições de Educação Superior

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

PROEG - Pró-Reitoria de Ensino de Graduação

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dados obtidos na BDTD sobre identidade docente de professores de Língua Portuguesa	28
Quadro 2 – Dados obtidos no catálogo de teses e dissertações da CAPES sobre identidade docente de professores de Língua Portuguesa.....	30
Quadro 3 – Dados obtidos na BDTD sobre Residência Pedagógica.....	32
Quadro 4 – Dados obtidos no catálogo de teses e dissertações da CAPES sobre Residência Pedagógica .....	33
Quadro 5 – Resoluções elaboradas pelo Conselho Pleno, pela Câmara de Educação Superior e pelo Conselho Nacional de Educação para a formação de professores .....	88
Quadro 6 – Resoluções elaboradas pelo Conselho Pleno, pela Câmara de Educação Superior e pelo Conselho Nacional de Educação para a formação de professores .....	89
Quadro 7 – Perfil de formação docente assumido nas resoluções do CP/CNE/CES .....	108
Quadro 8 – Síntese de propostas para a implantação de Programas de Residência Pedagógica.....	117
Quadro 9 – Síntese das propostas de residência implementadas.....	118
Quadro 10 – Distribuição da carga horária de 440 horas – Edital CAPES 6/2018 .....	124
Quadro 11 – Distribuição da carga horária de 414 horas – Edital CAPES 1/2020 .....	124
Quadro 12 – Critérios usados para seleção de professor Orientador na RP .....	126
Quadro 13 – Critérios usados para seleção de residentes.....	127
Quadro 14 – Critérios usados para seleção de preceptores .....	128
Quadro 15 – Conceitos a serem mobilizados na análise do corpus.....	168
Quadro 16 – Descrição das aulas ministradas pelos licenciandos.....	170
Quadro 17 – Discursos sobre professor mediador.....	177
Quadro 18 – Apresentação dos procedimentos didático-pedagógicos .....	189
Quadro 19 – Concepção de língua e linguagem.....	201
Quadro 20 – Concepção de língua dos licenciandos sem atividade prática .....	203
Quadro 21 – Concepções de escola dos licenciandos sem atividade prática .....	207
Quadro 22 – Reflexões sobre a prática docente colaborativa.....	209
Quadro 23 – Discursos sobre a formação na Residência Pedagógica .....	219

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 – Perfil dos licenciandos participantes do Edital nº. 6/2018 .....	47
Gráfico 2 – Perfil dos licenciandos participantes do Edital nº. 01/2020 .....	48

## **LISTA DE IMAGENS**

Imagem 1 – Formulário do Relatório do Programa Residência Pedagógica.....	136
Imagem 2 – Continuação do Formulário do Relatório da Residência Pedagógica .....	137
Imagem 3 – Formulário do Relato de Experiência do Programa Residência Pedagógica .....	143
Imagem 4 – Orientação para a produção do relato de experiência.....	144

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	14
<b>CAPÍTULO I</b>	39
<b>A TEORIA DA ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO: REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO</b>	39
<b>1.1 A teoria da análise dialógica do discurso: um caminho teórico-metodológico para a pesquisa</b>	39
1.1.1 As tríades da teoria Análise Dialógica do Discurso nos caminhos da pesquisa	53
1.1.2 O enunciado concreto: unidade discursiva para a compreensão da palavra dialógica	58
1.1.3 Relações dialógicas: os elos discursivos entre as vozes sociais	64
1.1.4 As esferas da atividade humana e sua relação com o signo ideológico e as forças sociais	68
<b>CAPÍTULO II</b>	73
<b>A PROFISSÃO DOCENTE E AS BASES LEGAIS</b>	73
<b>2.1 Diálogo com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional</b>	76
<b>2.2 Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras</b>	82
<b>2.3 Formação inicial: as resoluções implementadas para os cursos de formação de professor</b>	86
<b>CAPÍTULO III</b>	113
<b>RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA – SEU LUGAR NA FORMAÇÃO INICIAL</b>	113
<b>3.1 Residência Pedagógica: uma política de formação inicial do Estado Pedagogo</b>	115
<b>3.2 Os gêneros relatórios e relatos de experiência</b>	133
<b>CAPÍTULO IV</b>	149
<b>PROFISSÃO DOCENTE: UMA ABORDAGEM DIALÓGICA SOBRE IDENTIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL</b>	149
<b>4.1 Identidade: a construção conceitual para compreender a identidade da profissão docente</b>	149
<b>CAPÍTULO V</b>	167
<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS</b>	167
<b>5.1. Profissão docente e as vozes dissonantes da teoria e da prática</b>	169
5.1.1 As vozes orquestradas para refletir sobre a prática docente	188
5.1.2 Concepção de língua e linguagem – as vozes da prática docente	200
<b>5.2 A palavra <i>alheia</i> e os sentidos para a prática docente colaborativa vivida na Residência Pedagógica</b>	205
<b>5.3 Residência Pedagógica: espaço dialógico de formação docente</b>	218
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	225
<b>REFERÊNCIAS</b>	232

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se insere no âmbito da Linguística Aplicada, especificamente, na linha “Estudos de Processos de Práticas Sociais da Linguagem”, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística (PPGL), e tem como objetivo geral analisar e interpretar as vozes sociais presentes nos relatórios e relatos de experiência escritos pelos licenciandos de um curso de Letras, participantes do Programa Residência Pedagógica, de uma universidade pública do estado de Mato Grosso, para compreender o processo da construção do perfil identitário da profissão docente, por se considerar a existência de um discurso do Estado Pedagogo que afirma ser o processo formativo dos cursos de licenciatura insuficiente para a prática docente.

No bojo deste objetivo definido para fazer esta pesquisa e desenvolver esta tese, reconheço, primeiramente, que há estudos diversos sobre identidade (Hall, 2006; 2000; Poole; Huang, 2018; Woodward, 2000) e, principalmente, da identidade docente (Baptista, 2015; Moita Lopes, 2010, 2002; Pimenta; Lima, 2012), os quais me permitiram refletir sobre a constituição do sujeito neste cenário pós-moderno, pós-colonialista e global. Ao considerar este cenário, defronto-me com um conjunto de tendências sobre o que a vida pós-moderna tem significado para os pesquisadores e para os demais sujeitos que dela participam e nela vivem, e como eles têm se comportado e sido compreendidos pelos outros neste mundo pluridimensional (Hall, 2006, 2000).

Ao reconhecer a existência do mundo pluridimensional, escolhi “identidade docente” como temática desta tese de doutorado, devido à minha trajetória profissional de professora da Educação Básica e do Ensino Superior. Essa trajetória, ao longo dos anos, foi sendo vivida e constituída com diferentes sujeitos de diversas instâncias sociais e posso dizer que todas elas foram fundamentais para minha atuação como docente e, agora, como pesquisadora

Neste momento em que escrevo esta introdução, sou levada a pensar como me constituí como docente de Língua Portuguesa e quais foram as minhas avenidas identitárias (Akotirene, 2019)<sup>1</sup>, uma vez que minha identidade tem sido construída e ressignificada pelas relações interativas vividas por mim.

---

<sup>1</sup> Esse conceito é assumido nesta tese com a significação de que, no processo da constituição da identidade profissional, o docente entra em contato com diferentes sujeitos e posições ideológicas que, em certa medida, direcionam seu agir. Assim, há um perfil identitário docente disseminado na nossa cultura de formação inicial e na prática docente, e cabe a cada docente fazer suas escolhas, traçar suas avenidas.

Ao buscar minhas avenidas identitárias, sou levada à minha infância, quando vizinhos diziam à minha mãe que eu seria professora, porque gostava de ensinar e tinha paciência para estar com o *outro* e passar o que eu sabia. Neste resgate, lembro-me da minha repulsa por essa atividade, por entender que eu não queria ser professora, pois não me via fazendo isso. Contudo, passaram-se os anos e minha trajetória na Educação Básica está marcada pelas trocas e pelo cuidado com o *outro*. Sempre me coloquei à disposição dos meus colegas para ensiná-los e ajudá-los a compreender um determinado conteúdo. Logo, vejo que minha identidade docente foi construída pelas trocas realizadas com os *outros* e pelo intenso apoio que vinha daqueles que estavam interagindo comigo, seja de forma imediata, seja distante, com suas avaliações positivas sobre meu papel social durante os estudos realizados com os demais colegas.

Desse lugar social, posso dizer, então, que essas avenidas identitárias me levaram para o Ensino Superior, quando decidi fazer o curso de licenciatura, após tentativa frustrada de fazer o curso bacharelado de Administração, pois havia sido reprovada, anteriormente, no vestibular. Após essa reprovação, decidi fazer o curso de Letras, com habilitação em língua francesa, e a escolha deu-se pela oportunidade de aprender um novo idioma e também pelo desejo de retornar aos lugares onde estudei, para dar aula. Em 1998, iniciei o curso de Letras em um instituição pública e foram quatro anos de muito estudo, ora sozinha, ora em grupo. Quando era estudo em grupo, mais uma vez, eu assumia o papel de conduzir as atividades, ensinando minhas colegas e, ao mesmo tempo, também recebia orientações delas. Aqui, nestas avenidas identitárias, o saber era compartilhado entre todas nós, pois estávamos construindo um caminho de saberes para serem mobilizados durante as avaliações escritas e orais e, posteriormente, quando fôssemos ministrar aulas.

Durante o curso, a partir do segundo ano, comecei a dar aula e minha primeira experiência foi com o ensino de Língua Francesa, durante o primeiro semestre do ano de 1999, em uma escola municipal em Cuiabá. Foi uma experiência maravilhosa e inspiradora para mim, pois pude perceber que eu sabia algo e poderia ensinar isso para outras pessoas. A minha professora de francês ficou eufórica com a notícia e me auxiliou com suas orientações. Essas orientações foram importantes para mim, pois me deram segurança para eu exercer minha atividade.

No segundo semestre de 1999, comecei a dar aula de Língua Portuguesa na escola onde concluí meu Ensino Fundamental. Esse retorno foi singular, pois fui apoiada pelos meus ex-professores e eles se sentiam orgulhosos de mim, principalmente, minha

professora da antiga segunda série (hoje denominada de 2º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental I). Seu olhar sempre era de admiração por me ver atuando como professora e eu ficava feliz por esse reconhecimento. Esse período foi de muito estudo, pois me esforçava para fazer tudo corretamente, para não ensinar algo incorreto para meus alunos.

Neste início da minha carreira, minhas professoras foram fundamentais para minha formação docente, pois elas me fortaleceram, incentivando-me na fase inicial da minha profissão. Depois delas, dois professores, também, colaboraram comigo. A minha professora de Linguística me indicou para trabalhar com seu amigo como professora de Língua Portuguesa. Nesse trabalho, eu ministraria aula de gramática e seria corretora de redação. Era um curso preparatório para ingresso de alunos nas universidades do Estado e de fora dele. Foi um trabalho desafiador, pois não tinha experiência com esse tipo de ensino, mas ela me deu suporte durante o início de sua realização.

Durante as atividades de professora de gramática e de redação, o professor que eu auxiliava me ajudou muito, dando orientações necessárias para essa construção da minha identidade docente. Ele me apoiou muito, acreditou em mim e trabalhamos juntos durante oito anos.

Essas avenidas percorridas por mim me ajudaram a construir meu saber-fazer docente, pois vivi experiências únicas não somente com os professores com quem interagia sempre, como também com os alunos, que me provocaram a ser uma professora comprometida com minha profissão.

Após a conclusão do curso de graduação, fiz a pós-graduação *lato sensu* e, logo depois, em 2005, iniciei a atividade de docente no Ensino Superior no lugar onde me graduei e obtive o título de especialista em *Língua Portuguesa: teoria e prática*. Esse início de carreira nesse nível de ensino está marcado pelos diálogos profícuos com os colegas de profissão, pela desconfiança dos acadêmicos sobre minha competência e meus conhecimentos como professora de Língua Portuguesa. Para vencer essa desconfiança, tive que mostrar na prática que eu tinha formação e conhecimento da área para desempenhar meu papel como docente. Com o passar das aulas, os acadêmicos mudaram de postura e começaram a me ver com outros “olhos”.

Essa avenida identitária demonstra que ser docente exige não apenas conhecimento específico, mas também compreensão de quem são os alunos que fazem parte da universidade, seus anseios, valores ideológicos sobre o ensino de língua e sobre o docente que ali está para dar aula. Esses valores vão determinar como as relações entre professor e alunos serão estabelecidas e conduzidas durante o período letivo.

Nesse mesmo ano, fiz o seletivo para o mestrado, com o objetivo de fazer pós-graduação *stricto sensu*, contudo não consegui aprovação. Fiquei bastante triste e com vergonha, porque era professora substituta da instituição e não passei na prova escrita. No ano seguinte, fiz duas disciplinas no Programa como Aluna Especial. Foi um período produtivo para mim, pois pude estudar e aprofundar meus conhecimentos na área da Linguística e do ensino de leitura e produção textual. Nesse período, pude aprender com os *outros*, professores, colegas das disciplinas, os teóricos. Eu, aos poucos, a partir da minha vivência da prática, fui fazendo as conexões com os estudiosos, com as reflexões feitas nas aulas e pude modificar algumas visões sobre ensino que possuía, principalmente sobre o processo de didatização e transposição didática, porque eu elaborava materiais didáticos para uma escola privada de Cuiabá. Posso dizer que as trocas feitas com os *outros* foi fundamental para minha constituição como professora, autora e, futuramente, como pesquisadora, pois minhas palavras já ecoavam outras vozes.

Em 2007, ingressei no curso de mestrado, o que me permite dizer que estava iniciando minha formação como pesquisadora, pois, agora, teria a oportunidade, ao final do curso, de apresentar um objeto de pesquisa, que foi estudado e pesquisador por mim. Assim, essa fase me oportunizou vivências únicas. Durante o período de estudo, as trocas realizadas com os colegas foram determinantes para a conclusão desse percurso, pois todos estavam buscando solidificar a base construída no curso, com as leituras e produções para as disciplinas e para a escrita da dissertação. Após a defesa da minha dissertação, novos caminhos foram abertos e eu ingressei como professora efetiva da instituição, onde havia concluído minha graduação e as minhas pós, depois da aprovação em um concurso público realizado em 2011.

Iniciava-se uma nova jornada, novos desafios foram vividos e, aos poucos, fui construindo um caminho no meu saber-fazer docente, sendo apoiada pelos colegas de trabalho. Assim, desde que ingressei no curso de Letras, realizei atividades diversas, que sempre caminhavam para a construção de um perfil docente para os licenciandos. Essa construção deu-se a partir dos trabalhos realizados nas aulas do curso e na participação em atividades dirigidas à extensão e a projetos de ensino.

O trabalho que realizei como professora de Língua Portuguesa na Educação Básica e no Ensino Superior, antes de trabalhar efetivamente na instituição onde fui aprovada, foi fundamental para eu fazer minhas escolhas teóricas e metodológicas para realizar as atividades diversas que me propus a realizar no curso de Letras.

Nessa vivência como professora de Língua Portuguesa e, agora, como formadora em um curso de Letras, percebo que o processo de formação inicial difundido e realizado no curso para os licenciandos influencia a prática docente, durante a participação dos estudantes nos estágios obrigatórios, nos programas institucionais voltados para a iniciação à docência, como a Residência Pedagógica (doravante RP), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), a Tutoria e a Monitoria. Trata-se de diferentes propostas de trabalho; entretanto, o ponto de convergência entre elas está nos licenciandos que atuam como docentes, a partir de um plano de trabalho definido pelo professor da universidade, em conformidade com os editais desses programas. Assim, há licenciandos desenvolvendo atividades práticas de ensino, sob a supervisão de um professor do Curso de Letras e de um professor do ensino básico. Por exemplo, o Estágio, a RP e o PIBID são desenvolvidos nas escolas dos municípios e dos estados brasileiros, sob a supervisão de um docente de Língua Portuguesa de uma universidade e das escolas-campo participantes.

A minha participação na disciplina de Estágio e nos programas citados trouxe algumas inquietações acerca da construção identitária dos licenciandos de um Curso de Letras durante seu percurso de formação inicial. O Estágio e os programas institucionais têm contribuído com a formação e a permanência dos alunos no Curso e, ao mesmo tempo, têm oportunizado aos formadores vivenciarem a construção identitária dos futuros professores. Estes têm relatado, por meio dos trabalhos escritos e pelos diálogos estabelecidos em sala de aula, a importância de sua participação nesses espaços sociais, tanto pela formação didático-pedagógica recebida para atuarem com responsabilidade, quanto pela segurança adquirida para a realização da transposição e didatização dos objetos de ensino para os alunos da Educação Básica. Além de outras questões que envolvem reflexões sobre o ensino, a indisciplina escolar, a avaliação, a relação com a gestão escolar, com os outros professores e com os próprios colegas de sala também recebem considerações de todos os envolvidos no tocante ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

Essas jornadas identitárias percorridas por mim foram determinantes para a escolha do Curso de Letras de uma universidade pública mato-grossense, uma vez que sou docente do Curso com formação específica e experiência enquanto professora de Língua Portuguesa e Literatura na Educação Básica e, posteriormente, como professora e formadora de Língua Portuguesa no Ensino Superior.

Esse fio dialógico nos mostra que “ser professor de língua materna requer implicar-se como sujeito da própria formação” (Fairchild, 2018, p. 36), e a formação inicial é o lugar para os licenciandos compreenderem sua relação com o espaço escolar e com a atuação docente para construção desse sujeito reflexivo, que buscará observar, analisar e elaborar possíveis soluções para os problemas encontrados na sala de aula, quando ensina um determinado conteúdo ou quando se depara com outros assuntos relacionados ao saber-fazer do professor.

Nesse processo, os licenciandos vão ressignificar as metodologias vivenciadas por eles, quando eram alunos da Educação Básica, bem como terão que respeitar as já praticadas pelos docentes das escolas. Assim, em uma perspectiva dialógica, afirmo que:

A experiência escolar enquanto memória de nossa primeira passagem por esta instituição de certo compõe nossa formação, mas é, obviamente, insuficiente. Preparar-se para tornar-se professor inclui mil tantas tarefas, mil tantas leituras, desde as comuns a todos até aquelas (de mesma importância) só nossas (Prado, 2018, p. 144).

Essa tensão demonstra que a profissão de professor está assentada em bases epistemológicas e ideológicas diversas, diferentes de outras áreas, que compartilham, em certa medida, de uma mesma visão de mundo (Fairchild, 2018). Desse modo, é preciso que os licenciandos compreendam que ser professor de Língua Portuguesa, por exemplo, é estar em constante confronto ideológico, mas é preciso ter uma concepção de ensino, de língua, linguagem para a prática docente.

Esse olhar reflexivo para os cenários das práticas pedagógicas permite aos licenciandos entender que o seu percurso formativo está ligado a outras práticas, a outros sujeitos, pois “[...] somos redes de sujeitos envolvidos em processos de interação nos diversos espaços-tempos de produção das subjetividades” (Carvalho, 2011, p. 74). Ademais, a prática docente vivenciada pelos licenciandos mostra, conforme Pietri, Rodrigues e Sanchez (2019, p. 21), que “a formação docente se caracteriza como um processo de caráter etnográfico, que possibilita aos licenciandos conhecer o contexto em que atuam, ressignificando-o [...]”.

Desse lugar singular, em que as relações estão marcadas pelo contexto sócio-histórico-cultural e ideológico, posso dizer que essas relações reverberavam em mim sentidos únicos e singulares, pois, à medida que interajo com os outros sujeitos, eu crio minhas avenidas identitárias; logo, minha identidade é fluida, dialógica, marcada pela relação com os *outros*. Então, posso dizer, a partir dessa teia dialógica por mim narrada e descrita, que a alteridade sempre foi considerada por mim, o que coloca em evidência o

ponto de vista de Bakhtin (2011b, 2011b, 1988) sobre o processo de constituição do sujeito a partir do olhar do *outro*. Em síntese, o enunciado

[...] tem limites precisos, determinados pela alternância dos sujeitos do discurso (dos falantes), mas no âmbito desses limites o enunciado [...] reflete o processo do discurso, os enunciados do outro, e antes de tudo os elos precedentes da cadeia (às vezes os mais imediatos, e vez por outra até os muito distantes – os campos da comunicação cultural) (Bakhtin, 2011c, p. 299).

Nessa cadeia dialógica, em virtude das minhas avenidas identitárias, interessei-me por um objeto de pesquisa que pertence ao campo da formação do professor. Assim, quando decidi investigar a construção da identidade da profissão docente dos licenciandos participantes da Residência Pedagógica, parti das postulações feitas sobre os programas institucionais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), como o Programa da Residência Pedagógica (PRP) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que são tomados como soluções para o discurso de incompletude, da falta de preparo prático dos licenciandos para atuarem como docentes na Educação Básica (Gatti, 2013/214). Esse discurso é proferido pela voz oficial (governos federal, estadual e municipal) e pela voz de estudiosos da área da formação docente, sendo tomado como um grande problema que deve ser solucionado. Desse modo,

[...] no âmbito das práticas formativas, no contexto da formação inicial e continuada, as críticas dizem respeito principalmente à frágil articulação entre teoria e prática, entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico, entre universidades e escolas (Gatti *et al.*, 2019, p. 177).

Essa visão é reafirmada em diferentes contextos nos quais a formação inicial é tomada como problemática, em razão dessa dissociação entre teoria e prática, da ausência de diálogo entre universidade e escola e, principalmente, da falta de atividades práticas.

Outro motivo deve-se às minhas reflexões e inquietações sobre a construção identitária dos licenciandos, as quais foram suscitadas pelas minhas experiências como professora formadora do curso de Letras – Língua Portuguesa de uma universidade pública mato-grossense e atuante nas disciplinas de Estágio, nos projetos de ensino (Tutoria e Monitoria) e nos programas institucionais da CAPES voltados para a iniciação à docência, como o Programa da Residência Pedagógica e o PIBID.

Na minha imersão nessas atividades de iniciação à docência, como professora e coordenadora desses projetos de ensino e de formação, pude acompanhar os licenciandos durante o desenvolvimento de suas atividades. E, agora, como pesquisadora, direciono

meu olhar exotópico para os enunciados produzidos por eles, buscando compreender, na materialidade discursiva, a identidade da profissão docente construída durante sua participação na Residência Pedagógica.

Em virtude da minha participação como professora orientadora da RP e, também, pela possibilidade de entender como o curso do qual faço parte está contribuindo ou não para o processo da construção identitária dos licenciandos participantes de tal programa, busco analisar os enunciados destes com o objetivo de compreender o processo da construção do perfil identitário da profissão docente no âmbito do Programa Residência Pedagógica. Ainda, devo considerar que existe um discurso do Estado Pedagogo que afirma ser o processo formativo dos cursos de licenciatura insuficiente para a prática docente. Para atingir esse objetivo, será preciso: a) compreender as relações de sentido assumidas e/ou negadas pelos licenciandos em relação às concepções de língua, linguagem, ensino e escola; b) identificar, a partir das relações interativas estabelecidas entre os licenciandos e os outros com os quais dialogaram em diferentes contextos interacionais, os perfis identitários da profissão docente construídos pelos licenciandos como docentes de Língua Portuguesa; c) identificar as vozes sociais, a partir do saber-fazer docente, que contribuíram com a construção do perfil identitário da profissão docente; d) analisar como as forças sociais atuaram, a fim de saber se houve rompimento com as forças centralizadoras em relação às visões sobre o ensino de Língua Portuguesa e ao perfil identitário da profissão docente instituídos pela Residência Pedagógica.

Saliento que a análise dos enunciados, também, me provocará, pois há teias dialógicas nesse processo formativo que vão reverberar na minha atuação como professora formadora e na de outros docentes formadores que participaram e têm participado do referido Programa.

Esses motivos me impulsionaram a fazer esta investigação, uma vez que seus resultados podem contribuir para outras pesquisas sobre o processo da formação inicial, no tocante à constituição da identidade da profissão docente, e, especificamente, focalizando dados documentais que os cursos de licenciatura possuem, como os relatórios produzidos a partir da disciplina Estágio Supervisionado e dos programas institucionais PIBID e RP. Para tanto, elegi como eixo temático “a identidade docente na formação inicial no Programa Residência Pedagógica”, por considerar que as políticas de formação instauradas pela voz oficial e pelos estudiosos da formação docente têm direcionado os cursos de licenciatura para a construção de um perfil identitário, com o objetivo de

equalizar as discussões sobre a formação prática dos licenciandos, precisamente sobre a dicotomia teoria-prática e a articulação entre escola e universidade.

Para a realização desta pesquisa, considero que “os indivíduos estão em constante transformação, constituem sua identidade por meio da relação com o outro e esta relação está mediada pelos aspectos históricos e sociais” (Bahense; Hobold, 2010, p. 59). Assim, o processo da constituição identitária pode ser pesquisado e compreendido para que se possa analisá-lo e interpretá-lo, revelando como os licenciandos vão se constituindo não apenas como docentes, mas também como sujeitos dialógicos, participativos, críticos de sua realidade social.

No bojo dessa concepção, afirmo que essa visão sobre identidade se aproxima dos estudos feitos por Bakhtin e o Círculo sobre alteridade, relações dialógicas, interação verbal e exotopia. Os estudiosos russos – Volóchinov, Medviédev e Bakhtin – defendem que o *eu* se constitui a partir das diversas relações feitas com o *outro*, isto é, o *eu* não se vê sozinho, pois busca o *outro* para dialogar, para se posicionar e se fazer presente na realidade concreta na qual o *eu* e o *outro* estão inseridos. Para isso, o *eu*, sustentado em sua visão exotópica se coloca no lugar desse *outro* para compreender e entender esse mundo que lhe é distante, assumindo a visão desse *outro* (Bakhtin, 2011a). Nessa vivência, no lugar do *outro*, ele vai se constituindo e ressignificando seus valores, sua visão de mundo, seu modo de agir. Para Sobral e Giacomelli (2015, p. 222, grifo nosso),

a identidade de cada sujeito, individual em sua singularidade, é também um todo dividido, uma vez que é constituída pelo **outro**; é uma posição relativamente estável (e, portanto, não um ponto fixo, mas um fluir) marcada pela alteridade – alteridade do **eu** e do **outro**, porque também os atos do **outro** são afetados por nós. E é essa tensão (não harmonia universal idealista nem conflito aberto) que nos constitui a todos, sem implicar necessariamente a perda da individualidade.

Por essa razão, nesta tese, em consonância com a teoria da Análise Dialógica do Discurso<sup>2</sup> (ADD) do Círculo Bakhtin, e com o ponto de vista de Rohling e Rucinski (2017, p. 517, grifo nosso), acredito que “[...] a identidade é construída e consolidada por meio da relação que se tem com o *outro*, pois este é capaz de ver o *eu* de um contexto específico, a partir de um lugar exotópico próprio, e dar seus devidos acabamentos”.

---

<sup>2</sup>Essa terminologia foi criada por Brait (2006) a partir de seus estudos sobre a teoria bakhtiniana. Desse modo, assumo nesta tese esse termo para evidenciar que os estudos da linguagem, do discurso dão-se em determinado tempo e espaço, ancorados nas diversas relações interativas realizadas por sujeitos historicamente situados. Ainda, os conceitos postulados por Bakhtin e o Círculo encontram-se interligados no todo na obra do Círculo.

Na visão bakhtiniana, esse *outro* é aquele com quem o *eu* dialoga de forma intensa e o constitui a partir de horizontes valorativos e ideológicos que se aproximam e se distanciam. É nessa arena de luta que o *eu* vai se constituindo; logo, essa base conceitual da alteridade torna-se fundamental para compreendermos como os vários *outros* se fundem no *eu* do futuro professor de Língua Portuguesa, uma vez que em seu discurso ecoam não somente sua voz, mas as vozes de *outros* com os quais dialogou em diferentes contextos interacionais. Esses outros podem ser representados pelos professores da época em que cursaram a Educação Básica, os professores formadores, os colegas de sala, os preceptores, como também podem ser um outro experiências, um outro afetos, um outro instituição, um outro verdade, isto é, “[...] qualquer elemento ideológico que exista para além dos domínios do eu” (Silva; Casado Alves, 2021, p. 503).

Entendo que os acabamentos dados no interior dessas relações interativas vão compondo os fios da identidade docente, a qual se torna singular devido às diversas interações vividas pelos professores de uma determinada área. Assim, por assumir a visão dialógica e exotópica, considero que o saber-fazer docente é resultado das experiências vividas por quaisquer professores e eu me incluo nessa vivência, pois minha prática docente está constituída não somente com os professores da universidade e das escolas-campo com quem interajo, como também com os alunos. Ainda devo considerar que os *outros* – os agentes sociais da esfera oficial das políticas de formação docente, os estudiosos da Linguística Aplicada, da Educação e da formação de professores – também me constituem.

Essas vivências marcam minhas *avenidas identitárias* (Akotirene, 2019) e demonstram que o saber-fazer docente está relacionado não apenas ao saber do conhecimento específico, mas também aos sentidos construídos pelo professor nas suas relações com os *outros* (os colegas de trabalho, os alunos, a coordenação pedagógica, a direção, os pais, a merendeira, os teóricos da sua formação docente, os professores formadores, a escola, a universidade, os sentimento de afeto, de admiração, de desgostar, de desprezo etc.). Assim, em consonância com Tardif (2014, p. 15), o qual defende que o saber docente é social e dialógico, afirmo que esse saber é

[...] um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado, numa instituição de ensino.

Defendo, então, que a prática docente é constituída por *avenidas identitárias* diversas; logo, elas mostram “[...] o saber docente como um saber plural, formado pelo

amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experiências” (Tardif, 2014, p. 36). Por isso, a identidade docente não é una, ela é pluri, pois está sendo construída e reconstruída a cada nova relação interativa estabelecida com os outros. Isto, conforme Silva e Casado Alves (2021, p. 504), significa que “[...] o eu é formado pelo acabamento que dá a si mesmo e por aquele que chega de fora, formado pelos outros em direção a ele. Nessa negociação, constrói-se o acabamento do sujeito, a sua identidade”.

Nesse viés social e dialógico, em virtude da minha experiência como professora de Língua Portuguesa na Educação Básica e, agora, como formadora em um curso de Letras, percebo, apoiada nos diálogos estabelecidos com alguns estudiosos da área da formação de professor (Gatti; Barreto, 2009, 2011; Gatti, 2013-2014, 2017; Gatti *et al.*, 2019; Lopes; Borges, 2015; Pimenta, 1996, 2006; Pimenta; Ghedin, 2008; Pimenta; Lima, 2012; Schön, 1997, 2003; Tardif, 2014), que o processo de formação inicial é complexo, por estar relacionado a diferentes esferas e agentes sociais. Estes agentes vão determinando e configurando a identidade da profissão docente, com o objetivo de construir um projeto de formação docente para que os cursos de licenciatura desenvolvam um perfil identitário direcionado para uma prática profissional reflexiva, crítica, emancipatória.

Esse projeto de formação tem sido vivido pelos cursos de licenciatura e por mim, enquanto formadora; logo, torna-se necessário olhar para esse projeto a fim de compreender as ações políticas definidas e implementadas pelo Ministério da Educação (MEC), pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pela CAPES para a formação inicial e publicizados em forma de Relatórios, Pareceres, Legislações, Diretrizes, Portarias etc.

Como formadora, tenho vivenciado essas ações nos cursos de Letras, precisamente, por meio da minha participação na disciplina de Estágio e nos programas do governo federal direcionados para a formação docente, como a Residência Pedagógica e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Minha vivência nesses espaços sociais me trouxe algumas inquietações e reflexões acerca da construção identitária dos licenciandos durante seu percurso de formação inicial. Essas inquietações e reflexões, como disse no início desta tese, dizem respeito a diferentes aspectos: ao discurso oficial sobre o distanciamento das universidades das escolas-campo e à falta de uma política dos cursos de licenciatura para as atividades práticas; ao surgimento de programas institucionais para suprir a falta de investimentos dos cursos de formação

inicial para as atividades de formação docente, precisamente, a celeuma teoria-prática; ao discurso neoliberal, que defende uma formação direcionada para o mercado de trabalho, além de outras questões que envolvem reflexões sobre a indisciplina escolar, as condições de trabalho, a avaliação, a relação dos licenciandos com a gestão escolar, com os outros professores e com os próprios colegas de sala de aula.

Essas visões sobre a formação do professor constituem minhas *avenidas identitárias* e foram determinantes para a escolha do Programa Residência Pedagógica como objeto de investigação desta tese, uma vez que ele foi criado, segundo a Portaria Gab nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, da CAPES, para promover mudanças nos cursos de formação inicial, com vista ao aperfeiçoamento da formação dos discentes; à reformulação do estágio supervisionado; ao fortalecimento; à ampliação e à consolidação da relação entre as universidades e a escolas-campo; à promoção da adequação dos currículos e das propostas pedagógicas às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017). A proposta do PRP objetivou, em um primeiro momento, acabar com o PIBID, pois queria aperfeiçoar o processo da prática docente, implementar a BNCC no currículo da Educação Básica e modificar o currículo dos cursos de licenciatura. Todavia, devido à grande repercussão da decisão de finalizar as atividades do PIBID, foi feita uma articulação entre todos os docentes do referido Programa e o FORPIBID (Fórum Nacional do PIBID) para neutralizar a ação do governo federal<sup>3</sup>. Por conta desse movimento, os dois Programas permaneceram e cada um direcionou-se para uma etapa da formação inicial: o PIBID, para os estudantes que ingressam no curso e estão cursando até o 2º ano, e o PRP para os licenciandos que já cursaram a metade do curso (Cardoso; Mendonça; Farias, 2023).

Os objetivos delineados pela CAPES representam a voz oficial, que Lessard (2008) denomina de Estado Pedagogo. Este configura-se como o porta-voz da mudança, que prescreve o trabalho docente, implementa reformas curriculares por meio de Diretrizes, Portarias, Pareceres, Resoluções, Decretos etc., isto é, são os atos normativos que visam a promover mudanças na formação inicial docente, logo, na prática docente. Para Lessard (2008, p. 51), “o Estado se comporta como pedagogo, pois ele se sente autorizado a sê-lo em nome do bem-estar comum educativo; tomou o hábito de fazê-lo e ninguém parece estar em posição de regular a prática docente”. Essa visão do autor mostra

---

<sup>3</sup> CHEUICHE, Pedro. Ataque ao Pibid. 70 mil alunos e 5 mil escolas ficarão sem o PIBID a partir de março. Disponível em: <https://www.esquerdadiario.com.br/70-mil-alunos-e-5-mil-escolas-ficaram-sem-o-PIBID-a-partir-de-marco?amp=1>. Acesso em: 10 jan. 2024.

que a regulação do trabalho docente está sedimentado e é preciso cada vez mais debates sobre educação e reformas curriculares para modificar esse modo de agir.

O desafio da formação inicial, então, é compreender esses atos normativos e suas consequências no processo formativo de um docente. Ainda, esse Estado, também, deseja que as instituições de Ensino Superior repensem suas políticas de formação para resolver o binômio teoria-prática. Tudo isso me provoca e mostra a pertinência desta tese, pois há uma política de formação sendo vivida pelos cursos de licenciatura que poderá modificar os caminhos já elaborados por esses cursos para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. E, por fazer parte de um curso de formação docente, isso torna-se mais singular, pois essa política faz parte das minhas avenidas identitárias e eu participei da sua implantação no curso de Letras em que atuo, pertencente a uma universidade pública mato-grossense. Assim, entendo que “[...] nós somos responsáveis pela formação que produzimos” (Lopes; Borges, 2015, p. 504).

Esse fio dialógico nos mostra que é preciso colocar-se no lugar de quem vive a formação docente (os licenciandos) para compreender não somente como os futuros professores constroem sua identidade docente no espaço escolar e na universidade, mas também como eles estão refletindo sobre suas atividades práticas no programa direcionado à prática docente, a Residência Pedagógica.

Definido meu objeto de pesquisa, fiz um levantamento de estudos realizados no Brasil, em nível de nível mestrado e doutorado, para saber quantos trabalhos foram produzidos sobre construção identitária de professores de Língua Portuguesa nos últimos cinco anos (2015-2019); sobre a Residência Pedagógica, delimito o período de 2019-2022, uma vez que a inserção desse Programa nas instituições de ensino superior e básico ocorreu em 2018. As fontes de pesquisa que utilizei foram os bancos de dados *on-line* dos portais eletrônicos da CAPES - Catálogo de Teses e Dissertações<sup>4</sup>, e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>5</sup>.

Para a seleção dos trabalhos, foram lidos o título e o resumo, a fim de escolher apenas aqueles que tiveram como sujeitos de pesquisa professores de Língua Portuguesa que estavam fazendo o curso de Letras ou que já atuavam em escolas e que abordavam também a identidade docente, bem como trabalhos direcionados para a Residência

---

<sup>4</sup> Disponível neste endereço eletrônico: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>

<sup>5</sup> Disponível neste endereço eletrônico: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>

Pedagógica. No tocante à Residência Pedagógica, foram selecionados estudos que tinham como parâmetro: residência pedagógica, formação inicial, identidade docente.

Sendo assim, apresento, no quadro abaixo, o resultado do primeiro levantamento, o qual foi elaborado a partir da busca avançada realizada no banco de dados disponibilizado pela BDTD. Nesse sistema de busca avançada, foi colocado este conjunto de palavras-chave: construção identitária + professores de Língua Portuguesa e professores de Língua Portuguesa + identidade docente.

O resultado dessa busca pode ser visualizado no Quadro 1, abaixo:

Quadro 1 – Dados obtidos na BDTD sobre identidade docente de professores de Língua Portuguesa

Nº	Nível	Ano de conclusão	Título do trabalho	Região	Autoria	Área de conhecimento	Base dados
1	Mestrado	2019	O processo de constituição identitária docente dos alunos de Letras da UFRN do turno noturno	Natal-RN	Manuely Vitória de Souza Freire Xavier	Linguística	bdt.d.ibict.br
2	Doutorado	2019	Imagens sobre a docência de língua portuguesa na educação básica: construções parafrásticas no discurso sobre a licenciatura em Letras	Belo Horizonte -MG	Andréia Godinho Moreira	Linguística	bdt.d.ibict.br
3	Doutorado	2018	Formação de professores de língua portuguesa: construções discursivas sobre identidade e espaços sociais a partir da atuação do PARFOR no oeste da Bahia	Brasília - DF	Maria Felícia Romeiro Mota Silva	Linguística	bdt.d.ibict.br
4	Mestrado	2018	As identidades de docentes de língua materna e suas práticas de letramentos na educação inclusiva: vozes dissonantes	Brasília - DF	Camila Moreira Ramos	Linguística	bdt.d.ibict.br
5	Doutorado	2017	Narrativas de professores de Língua Portuguesa e Língua Espanhola em processo inicial do tornar-se docente em contextos institucionais	Cuiabá - MT	Edson Gomes Evangelista	Educação	bdt.d.ibict.br
6	Doutorado	2017	Vozes de professores em formação e processos de construção de identidade	Belo Horizonte -MG	Gilda Maria Rodrigues Fonseca	Língua Portuguesa	bdt.d.ibict.br
7	Mestrado	2017	Desvelando identidades: a identidade profissional dos professores de língua portuguesa pertencentes ao programa de educação integral da rede pública estadual de Pernambuco	João Pessoa - PB	Agenor Fagundes de Albuquerque Júnior	Linguística	bdt.d.ibict.br
8	Mestrado	2016	Formação docente e os desafios do letramento digital:(re)construindo identidades	Belo Horizonte -MG	Fernanda Santana Gomes	Linguística	bdt.d.ibict.br
9	Doutorado	2016	A (re)construção da identidade docente no percurso estagiária - professora iniciante de língua portuguesa	João Pessoa - PB	Tatiana Fernandes Sant'ana	Linguística	bdt.d.ibict.br
10	Doutorado	2015	Aula de Língua Portuguesa - representações e identidades no agir docente	Belo Horizonte -MG	Janaína Zaidan Bicalho Fonseca	Linguística	bdt.d.ibict.br

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados na BDTD.

Os dados do Quadro 1 nos mostram que foram realizadas seis (6) pesquisas em nível de doutorado e quatro (4) em mestrado. Desse conjunto de pesquisas, observei que a temática “identidade docente de professores de Língua Portuguesa” está presente nos trabalhos, contudo cada um deles focalizou um *corpus* diferente para analisar o processo da constituição identitária do professor em formação inicial e do professor que já atua na escola. Dessa forma, esses dados demonstram que esta pesquisa irá contribuir para essa discussão, pois vislumbro defender que a Residência Pedagógica é um espaço dialógico que pode promover a formação da identidade da profissão docente de professores de Língua Portuguesa.

Após a coleta na BDTD, pesquisei o catálogo de teses e dissertações da CAPES. Nesse catálogo, encontrei os trabalhos postos na BDTD (já visualizados no Quadro 1), os quais foram descartados, e inseri apenas aqueles que não foram contemplados no primeiro levantamento. Para esta coleta, usei o mesmo período (2015-2019) para localizar pesquisas sobre a construção identitária de professores de Língua Portuguesa e utilizei estes filtros para selecioná-las: teses e dissertações; grande área de conhecimento: Letras, Linguística e Artes; palavras-chave: identidade docente, identidade de professores de Língua Portuguesa, construção identitária. O Quadro 2 abaixo detalha o resultado desses filtros:

Quadro 2 – Dados obtidos no catálogo de teses e dissertações da CAPES sobre identidade docente de professores de Língua Portuguesa

Nº	Nível	Ano da pesquisa	Título do trabalho	Autoria	Região	Área de conhecimento
1	Mestrado	2019	Escrita de si: travessias e narrativas no processo de formação inicial da docência	Silmara Bispo de Cristo Souza	Alagoínhas - BA	Letras
2	Doutorado	2019	O desenvolvimento profissional corresponsável na (re)estruturação da identidade docente em Letras	Vanessa Bianchi Gatto	Santa Maria - RS	Letras
3	Mestrado	2018	Identidade docente: entre discursos e vivências de estudantes-professoras do curso de letras	Evani dos Santos Dias	Alagoínhas - BA	Letras
4	Mestrado	2018	“Na prática, a teoria é outra!” Uma análise discursiva sobre a responsabilidade social do professor de Português da Educação Básica	Karen Cristiny de Andrade Correia	São João del-Rei - MG	Letras
5	Mestrado	2016	Identidade do professor de língua portuguesa silenciamentos e ou resistência	Myslla Alves da Silveira	Porto Velho -RO	Letras
6	Mestrado	2015	Discursos sobre formação continuada: influência na construção identitária das professoras de língua portuguesa	Iramaia da Silva Santos	Alagoínhas - BA	Letras

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados no Catálogo de teses e dissertações da CAPES.

Os dados do quadro 2 demonstram que há um (1) trabalho em nível de doutorado e cinco (5) de mestrado. Nesse conjunto, também, verifiquei que a ênfase está na identidade de professores de Língua Portuguesa, entretanto o viés volta-se para outros aspectos da profissão professor, os quais constituem sua identidade. Para exemplificar, Dias (2018, p. 90) discutiu “[...] a construção da identidade docente a partir das escritas (auto)biográficas de formação”, analisou “[...] o currículo do curso de Letras e as aprendizagens no processo de construção identitária docente” e apresentou a [...] “experiência dos ateliês como processo de autoformação”. Dessa discussão, a pesquisadora chegou a este acabamento para sua investigação:

Conclui-se que os cursos de formação em Letras devem oportunizar às futuras professoras experiências formativas que colaborem para uma construção identitária voltada pra uma futura prática que envolva para além da teoria perpassando por experiências de pesquisa, prática e reflexão sobre a prática (Dias, 2018, p. 91).

Os dados de Dias (2018) reafirmam o que disse no início desta tese sobre o lugar das atividades práticas na formação inicial. Em seu trabalho, a pesquisadora aborda a formação reflexiva, considerando os estudos feitos por Schön (1997), precisamente, ao tratar do critério do professor reflexivo, conhecido como *reflexão sobre a reflexão-na-ação*. Esse critério assenta-se na concepção de que o saber-fazer docente deve levar em consideração as situações práticas vividas durante a sala de aula para a realização de um trabalho prático-teórico-investigativo.

Dando continuidade à coleta de dados para minha pesquisa, coletei trabalhos sobre a Residência Pedagógica na BDTD, no período de 2019-2022. Para isso, usei este conjunto de palavras-chave: residência pedagógica + construção identitária + professores de Língua Portuguesa e residência pedagógica + professores de Língua Portuguesa + identidade docente. Nesta primeira busca, não localizei nenhum trabalho.

Posteriormente, usei: residência pedagógica + formação inicial + identidade docente. Neste filtro, apareceram três trabalhos, conforme dados do Quadro 3.

Quadro 3 – Dados obtidos na BDTD sobre Residência Pedagógica

Nº	Nível	Ano de conclusão	Título do trabalho	Região	Autoria	Área de conhecimento	Base dados
1	Mestrado	2021	Formação docente em cursos de licenciatura da UFSM: sobre políticas curriculares e discussões de gênero e de sexualidades	Santa Maria - RS	Daina Godinho Martins	Educação	bddd.ibict.br
2	Doutorado	2021	Conhecimento tácito no trabalho docente na educação física escolar: importância, sentidos e significados	Belo Horizonte - MG	Jorge Adilson Gondim Pereira	Educação	bddd.ibict.br
3	Mestrado	2020	A construção da identidade profissional docente a partir das histórias de vida de licenciandos em Matemática participantes do Programa Residência Pedagógica da UNILAB	Fortaleza - CE	Bruno Miranda Freitas	Educação	bddd.ibict.br

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados na BDTD.

Terminada a coleta nesta base de dados, fui para o catálogo de teses e dissertações da CAPES, no qual escolhi apenas teses e dissertações de grau acadêmico e usei estes filtros: Residência Pedagógica + formação inicial + identidade docente + grande área de conhecimento: Letras, Linguística e Artes, no período de 2019 a 2022. Apareceram 2762 trabalhos, dos quais foram escolhidos 2 (dois), por estarem relacionados à temática desta tese.

É preciso dizer que optei pela minha área de formação, a fim de mostrar que a grande área de Letras, Linguística e Artes também investiga formação docente, identidade de professores, além da área da Educação, que é reconhecida por fazer pesquisa dessas temáticas. Dessa forma, essa área também tem contribuído para discussões proíficas voltadas para a formação docente (inicial, em serviço e continuada) e identidade docente.

A seguir, os dados coletados no catálogo de teses e dissertações da CAPES.

Quadro 4 – Dados obtidos no catálogo de teses e dissertações da CAPES sobre Residência Pedagógica

Nº	Nível	Ano de conclusão	Título do trabalho	Região	Autoria	Área de conhecimento	Base dados
1	Doutorado	2022	Discursos e construções identitárias do(a) graduando(a) em letras-português no contexto do programa residência pedagógica	Belo Horizonte - MG	David Christian de Oliveira	Letras, Linguística	<a href="https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/">https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/</a>
2	Mestrado	2021	Educação Musical em uma Escola de Educação Básica: contribuições do programa residência pedagógica	Maringá - PR	Debora Santos Porta Calefi Pereira	Letras, Artes	<a href="https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/">https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/</a>

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados no Catálogo de teses e dissertações da CAPES.

Em relação aos dados obtidos nos Quadros 1 e 2, observei que há cinco (5) pesquisas direcionadas para a formação docente inicial na grande área de Letras, Linguística e Artes. Para mim, esses números mostram que minha pesquisa não apenas é pertinente e colaborará para as discussões sobre a identidade da profissão docente na formação inicial, como também permitirá que licenciandos e formadores compreendam suas construções identitárias a partir de seu saber-fazer. Cabe, ainda, dizer que minha pesquisa pelo viés da teoria da Análise Dialógica do Discurso fomentará reflexões críticas sobre as políticas públicas propostas pelo Estado Pedagogo para a formação inicial.

Nos Quadros 3 e 4, dos cinco (5) trabalhos coletados sobre a Residência Pedagógica, destaco a tese produzida pelo pesquisador David Christian de Oliveira Pereira, que versa sobre a temática por mim escolhida. Em seu trabalho, **Discursos e construções identitárias do(a) graduando(a) em letras-português no contexto do programa residência pedagógica**, o pesquisador, conforme seu resumo, investigou “quais discursos concorrem para a construção das identidades docentes de dois

graduandos em Letras-Português de um Campus do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), inseridos no Programa Residência Pedagógica” (Pereira, 2022, p. 7).

Os resultados de seu trabalho no tocante à construção das identidades docentes apontam para o fato de que há um processo de reconstrução dessas identidades. Segundo Pereira (2022, p. 7):

Identifiquei, a partir da tessitura discursiva traçada, que as identidades dos estudantes e residentes pedagógicos vêm sendo (re)construídas ainda a passos lentos, com primazia por identidades estáticas em detrimento de identidades em movimento, mesmo estando esses sujeitos imersos em um programa que se apresenta inovador em sua proposta prático-reflexiva.

Sendo assim, esse resultado contribuirá para a minha pesquisa, pois buscarei, nos relatórios e nos relatos de experiência produzidos pelos licenciandos participantes da Residência Pedagógica, compreender como esse Programa promove a identidade profissional deles, e os resultados de Pereira (2022) são tomados por mim como ponto de partida para observar esse processo da (re)construção da identidade docente. Assim, minha pesquisa torna-se relevante, pois adicionará outros elementos à temática da identidade docente na formação inicial, por exemplo, a contribuição do contexto dialógico da RP para que emergissem determinadas identidades e o modo como elas foram construídas, além das relações de sentido assumidas e/ou negadas pelos licenciandos em relação às concepções de língua, linguagem, ensino e escola. Ainda, as políticas públicas de formação docente podem estar influenciando a construção dessas identidades.

Essas questões mostram a pertinência e a relevância desta pesquisa para investigarmos o processo de constituição identitária dos futuros professores, que se encontram em formação e são participantes de um Programa do Estado Pedagogo, que objetiva qualificá-los a partir da sua imersão em uma escola, cuja parte prática é a mola propulsora dessa formação. Posso dizer que tudo isso colabora para que a originalidade nesta tese possa ser destacada, uma vez que está em investigação um Programa de formação docente, que está sendo ofertado dentro de um curso de formação inicial.

É sabido que o contexto da formação inicial de professores é heterogêneo e deficitário, como demonstram pesquisas realizadas por Gatti (2013-2014, 2017), Gatti *et al.* (2019). Esta deficiência está ligada, conforme os estudiosos da área da formação docente, à falta de articulação entre teoria e prática e à distância existente entre a universidade e as escolas. Por reconhecer esses dados, o Estado Pedagogo tem promovido

políticas públicas para a formação docente voltadas não apenas para a formação em serviço, como também para a formação inicial. Para isso, o MEC alterou a estrutura da CAPES pela Lei nº 11.502/2007<sup>6</sup> e acresceu a responsabilidade de coordenar a estruturação de um sistema nacional de formação de professores, em todos níveis e modalidade de Ensino. Assim, no artigo 2º e nos parágrafos 1º e 2º, afirma-se:

Art. 2º - A Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País.

§ 1º No âmbito da educação superior, a Capes terá como finalidade subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas para pós-graduação, coordenar e avaliar os cursos desse nível e estimular, mediante bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos, a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência de grau superior, a pesquisa e o atendimento da demanda dos setores público e privado.

§ 2º No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas [...] (Brasil, 2007)<sup>7</sup>.

No bojo dessas políticas, surge a Residência Pedagógica como uma resposta ativa às objeções ao processo de formação, tido como especializado, pouco prático. A proposta do programa é minimizar a deficiência existente na formação inicial sustentada em cinco pilares: a) articulação entre teoria e prática; b) construção da identidade profissional docente; c) participação de forma corresponsável entre Ensino Superior (ES), redes de ensino e escolas; d) valorização dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos; e) produção acadêmica e realização de pesquisas colaborativas a partir das experiências vivenciadas em sala de aula (Brasil, 2018a).

Esses pilares nos mostram que o Estado Pedagogo assume o discurso de que os cursos de licenciatura não estão, em boa medida, cumprindo com sua função, logo é

---

<sup>6</sup>Sancionada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 11 de julho de 2007.

<sup>7</sup>Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm). Acesso em: 16 jan. 2024.

preciso que haja a implantação de um programa que fortaleça a formação inicial, a fim de capacitar os licenciandos como profissionais docentes. Desse lugar, observo que há três dimensões postas na formação inicial: 1) política e social; 2) teórico-prática e 3) identitária do profissional docente. Percebo que há uma complexidade envolvendo as três dimensões, às quais é preciso que as instituições que assumem a Residência Pedagógica estejam atentas, para que observem seus projetos de formação, a fim de que possam ampliar e solidificar suas ações para a formação inicial e, desse modo, minimizar as lacunas apontadas pelo Estado Pedagogo.

Desse modo, este estudo assume que a residência é um espaço dialógico, que pode permitir a articulação entre as três dimensões, a partir das experiências vividas pelos docentes da universidade e da educação básica e pelos licenciandos.

Nesta pesquisa, delimito o período de vigência do Programa, de agosto de 2018 a janeiro de 2020, para analisar os relatórios, os quais foram produzidos em dezembro de 2019, e o de outubro de 2020 a setembro de 2021 para os relatos de experiência produzidos em setembro de 2021 pelos licenciandos participantes da Residência Pedagógica. Essa decisão pautou-se na configuração do Programa, de uma situação presencial, em 2018-2019, para uma abordagem de ensino remoto, que ocorreu em 2020-2021, devido à pandemia da Covid-19. Acredito que a análise dos enunciados presentes nessa documentação me apresentará dados singulares em relação ao processo da constituição identitária.

Espero, a partir dos dados, analisar e interpretar as vozes sociais presentes nos relatórios e relatos de experiência escritos pelos licenciandos de um curso de Letras, participantes do Programa Residência Pedagógica, de uma universidade pública do estado de Mato Grosso, para compreender o processo da construção do perfil identitário da profissão docente, ao considerar que existe um discurso do Estado Pedagogo que afirma que o processo formativo dos cursos de licenciatura não é suficiente para a prática docente.

Por conseguinte, os objetivos específicos desta pesquisa são:

- ✓ Compreender as relações de sentido assumidas e/ou negadas pelos licenciandos em relação às concepções de língua, linguagem, ensino e escola.
- ✓ Identificar, a partir das relações interativas estabelecidas entre os licenciandos e os outros com os quais dialogaram em diferentes contextos interacionais, os perfis identitários da profissão docente construídos pelos licenciandos como docentes de Língua Portuguesa.

✓ Identificar as vozes sociais, a partir do saber-fazer docente, que contribuíram com a construção do perfil identitário da profissão docente.

✓ Analisar como as forças sociais atuaram a fim de saber se houve rompimento com as forças centralizadoras em relação às visões sobre o ensino de Língua Portuguesa e ao perfil identitário da profissão docente instituídos pela Residência Pedagógica.

A fim de melhor acompanhar o alcance dos objetivos propostos nesta investigação, apresentamos as questões de investigação:

✓ Quais vozes sociais foram ecoadas pelos licenciandos nos relatórios e nos relatos de experiência do Programa Residência Pedagógica e como elas contribuíram com a construção do perfil identitário da profissão docente?

✓ Quais concepções de ensino, língua, linguagem e escola foram assumidas e/ou refutadas pelos licenciandos participantes da Residência Pedagógica e como elas ajudaram na constituição do perfil identitário da profissão docente?

✓ De que maneira as forças sociais agiram no processo da constituição do perfil identitário da profissão docente dos licenciandos participantes da Residência Pedagógica?

Feita a apresentação de nosso objeto de pesquisa, apresentamos os capítulos desta tese.

No capítulo 1, **Referencial teórico-metodológico**, exponho a base teórica e metodológica, a qual está ancorada na teoria Análise Dialógica do Discurso de Bakhtin e o Círculo. Nesse terreno teórico, apresento o contexto da pesquisa, a metodologia de coleta, seleção e os procedimentos de análise do *corpus*.

No capítulo 2, **A profissão docente e as bases legais**, abordo as bases normativas que sustentam o trabalho docente do professor de Língua Portuguesa. O objetivo desse capítulo é apresentar as bases legais que regem a profissão docente, a fim de se compreender a identidade dessa profissão enunciada nesses atos normativos, pois entendo que eles ancoram tanto a política de formação, quanto a prática docente dos professores da educação básica, dos formadores e dos licenciandos.

No capítulo 3, **Residência Pedagógica: seu lugar na formação inicial**, discorro sobre a Residência Pedagógica, em que busquei historicizar sua criação e implantação nas universidades e nas escolas-campo, como também apresento os gêneros discursivos relatório e relatos de experiência, usados pela Residência para o registro das atividades feitas pelos licenciandos.

No capítulo 4, **Profissão docente: uma abordagem dialógica sobre identidade na formação inicial**, discuto o conceito de identidade da profissão docente articulado ao conceito de alteridade da teoria Análise Dialógica do Discurso de Bakhtin e o Círculo e apresento uma leitura crítico-reflexiva dos perfis identitários da profissão docente existentes no contexto educacional e na formação inicial.

No capítulo 5, **Análise e discussão dos dados**, apresento o *corpus* e as análises. A análise explorou os relatórios e os relatos de experiência produzidos pelos licenciandos para o Programa Residência Pedagógica.

Finalizo, com a apresentação das **considerações finais**, seguidas das **referências**.

## CAPÍTULO I

### A TEORIA DA ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO: REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Neste capítulo, abordo minha base teórica e metodológica, sustentada na teoria da Análise Dialógica do Discurso de Bakhtin e o Círculo, a qual concebe os enunciados como um elo na corrente discursiva, que não estão fechados em si mesmos e são resultantes das *relações dialógicas* com outros enunciados, proferidos e escritos por outros sujeitos do discurso (Bakhtin, 2011b).

Deste lugar teórico, apresento meu objeto de estudo a partir do meu olhar exotópico e dialógico, pois trata-se de um caminho vivido pela pesquisadora que, neste momento, busca compreender seu objeto de trabalho como um objeto de investigação.

Assim, inicialmente, abordo a pesquisa qualitativa de perspectiva dialógica articulada com as bases conceituais da teoria da Análise Dialógica do Discurso de Bakhtin e o Círculo e com o *corpus* documental do trabalho e os procedimentos adotados para a coleta dos dados e para a análise.

#### **1.1 A teoria da análise dialógica do discurso: um caminho teórico-metodológico para a pesquisa**

A base teórica e metodológica desta tese está assentada na teoria da Análise Dialógica do Discurso de Bakhtin e o Círculo, pois considero as diversas formas de interação que ocorrem em uma dada esfera da atividade humana. Nessas interações, a consciência individual acaba assumindo ou negando os valores ideológicos que são difundidos em um determinado meio social, numa atitude responsiva. Assim, ao assumir esses princípios da teoria bakhtiniana, defino que esta pesquisa é qualitativa de perspectiva dialógica.

Neste campo de investigação, busco as vozes sociais que contribuíram com a constituição identitária da profissão docente dos licenciandos participantes do PRP. Sendo assim, a perspectiva sócio-histórico-ideológica, política e dialógica é o caminho assumido para apresentar a compreensão do objeto de estudo desta tese.

Seguindo esse princípio de que a pesquisa está assentada em uma base dialógica, é necessário compreender os conceitos que a sustentam. Para isso, inicio uma discussão sobre esse tipo de pesquisa, considerando o contexto e as relações estabelecidas pelos sujeitos.

A pesquisa qualitativa, conforme Flick (2009), Denzin e Lincoln (2006), Creswell (2010), não se restringe a uma base teórica, a um método específico; ela dialoga com várias teorias e métodos diversos e isso fortalece o processo investigativo, pois demonstra que o pesquisador não somente busca dar um acabamento profundo para seu objeto de investigação, como também reconhece que o objeto é plural, não está estático, mas é constituído pelo homem; logo, é uma construção social. Em razão dessa perspectiva, Flick (2009, p. 16) considera que a pesquisa qualitativa tem como interesse a “[...] construção social das realidades em estudo, está interessada na perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo”.

Essa visão sócio-histórica pode ser percebida na definição de Denzin e Lincoln (2006, p. 17), quando afirmam que “[...] a pesquisa qualitativa é atividade situada que localiza o observador no mundo”. Assim, essa pesquisa

[...] envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos – estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais – que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos da vida dos indivíduos.

Essa caracterização da pesquisa qualitativa realça a visão desses estudiosos em relação ao papel dos pesquisadores qualitativos. Para Denzin e Lincoln (2006, p. 23),

[...] os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação. Esses pesquisadores enfatizam a natureza repleta de valores da investigação. Buscam soluções para as questões que realçam o *modo* como a experiência social é criada e adquire significado.

Tal caracterização da pesquisa qualitativa permite assumir que minha pesquisa é qualitativa de perspectiva dialógica, pois a intenção é analisar e interpretar as vozes sociais presentes nos relatórios e relatos de experiência.

Os relatórios são documentos em que os licenciandos apresentam os relatos de sua prática pedagógica, como também suas reflexões sobre seu saber-fazer. Os relatos de experiência apresentam reflexões desses licenciandos acerca de estudos sistematizados feitos com o professor orientador e as preceptoras, nos quais tecem considerações sobre a importância das atividades práticas para a formação docente, a partir do olhar de quem não pôde vivenciá-las na escola, em função da pandemia da Covid-19.

Dada essa especificidade, o pesquisador qualitativo faz uso de um paradigma interpretativo para compreender o *outro* enquanto sujeito de pesquisa. Neste processo, o

pesquisador qualitativo, consoante Denzin e Lincoln (2006, p. 33), sabe que os métodos existentes não são capazes de compreender todas as relações e as transformações vividas pelo homem. Por essa razão, “[...]os pesquisadores qualitativos empregam efetivamente uma ampla variedade de métodos interpretativos interligados, sempre em busca de melhores formas de tornar mais compreensíveis os mundos da experiência que estudam”.

Com base nessas reflexões, consoante Creswell (2010) e Denzin e Lincoln (2006), afirmo que esta pesquisa qualitativa tem um caráter interpretativo, uma vez que faço, primeiramente, a seleção e análise dos enunciados escritos pelos licenciandos e depois a sua interpretação, em uma perspectiva dialógica, com o objetivo de responder aos objetivos da investigação. Essa perspectiva está ancorada nas ideias discutidas por Destri e Marchezan (2021), que me fizeram perceber que, ao se fazer a interpretação de um determinado objeto de estudo, está se estabelecendo um grande diálogo na corrente discursiva de um dado tempo e espaço. Desse modo, para compreender meu objeto de pesquisa, é necessário que considere o contexto sócio-histórico onde está inserido para entender as relações dialógicas, as vozes sociais que o constituem. Em razão disso, nesta tese, fiz um estudo dos documentos legais que sustentam a profissão docente e aqueles que orientam o desenvolvimento dos programas de formação inicial. Esse conjunto de dados contribuiu para a realização da análise e interpretação dos dados.

Como mencionado, meu ponto de vista está ancorado nos estudos de Destri e Marchezan (2021, p. 17), a partir da revisão de literatura feita por elas acerca dos estudos de Geraldi (2012). Segundo as pesquisadoras,

Para Geraldi (2012), uma interpretação aprofundada tem como resultado justamente a ampliação do contexto do enunciado ao passo que mais vozes emergem além daquelas manifestas na superfície do discurso. Emergem para dialogarem. O objetivo final da interpretação, portanto, deve ser desenvolver sentidos ao compreender ativamente a vida social do homem por meio da linguagem viva, em movimento.

Para mim, “[...] a interpretação [dos dados da pesquisa é tomada] como transformação do alheio no ‘meu-alheio’” (Bakhtin, 2011f, p. 408), isto é, minhas respostas para as questões desta pesquisa são a minha interpretação para as situações vivenciadas pelos licenciandos durante sua participação no Programa da Residência Pedagógica. Assim, durante a análise e interpretação, dou um acabamento para minhas respostas, conforme o meu tempo, que se encontra situado neste período da escrita desta tese, e para os tempos anteriores e futuros, sendo representados pelos enunciados ditos e proferidos por outros sujeitos, por exemplo, outros estudiosos da área.

Em relação a esse grande tempo na pesquisa, Bakhtin (2011f, p. 409) me ajuda a entender esse processo investigativo, quando associa o aspecto temporal com o princípio da renovação: “Contextos da interpretação. [...] Renovação interminável dos sentidos em todos os contextos novos. O *pequeno tempo* – a atualidade, o passado e o futuro possível [desejado] e o *grande tempo* – o diálogo infinito e inacabável em que nenhum morre”. Esse *pequeno tempo*, em minha pesquisa, representa a minha busca em compreender as vozes sociais presentes nos enunciados escritos pelos licenciandos sobre sua vivência na RP. Essas vozes estão em diálogo com o tempo presente, passado e futuro, precisamente, sobre o processo formativo realizado pelos cursos de licenciatura no tocante à prática docente. Já o *grande tempo* simboliza a corrente discursiva que esta tese promoverá, pois outros pesquisadores darão outro acabamento aos resultados que apresento e, assim, os discursos vão se entrelaçando, produzindo novos sentidos, outros pontos de vista.

Considerando que a pesquisa qualitativa é constituída por diferentes tipos de abordagens, minha pesquisa, também, é de caráter documental. Este tipo de pesquisa fornece aos pesquisadores dados que podem ser consultados em momentos distintos e usados em diferentes estudos pelos próprios pesquisadores, como também por outros (Lüdke; André, 1986). Ainda, para o pesquisador Cellard (2012, p. 296), “[...] tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou ‘fonte’”.

Para as pesquisadoras Lüdke e André (1986), a pesquisa documental possibilita aos pesquisadores acesso a materiais que foram elaborados em contexto específico, logo os dados presentes nos documentos irão fornecer informações sobre o referido contexto. Esses materiais são textos que podem ser encontrados de forma impressa ou eletronicamente (Gil, 2022). Para Paiva (2019, p. 14), esses textos podem ser “[...] a transcrição de textos orais, imagem, som ou textos multimodais”.

Na visão de Cellard (2012), a pesquisa documental centra-se na investigação de textos escritos, inicialmente de oficiais, posteriormente, de qualquer categoria ou natureza. Assim, com base em Cellard (2012), Paiva (2019), Gil (2022), assumo documento como todo texto escrito (manuscrito, impresso, digital), registrado em papel ou eletronicamente, de domínio público ou privado, arquivado ou não, o qual pode ser explorado no contexto de um procedimento de pesquisa.

No tocante ao uso das fontes documentais em uma pesquisa da Educação, Bogdan e Biklen (1994) defendem que a pesquisa documental possibilita aos pesquisadores qualitativos conhecer o funcionamento, por exemplo, de uma unidade escolar e outras organizações burocráticas. Desse modo, os investigadores qualitativos “[...] não estão à procura do

‘verdadeiro retrato’ de qualquer escola. O seu interesse na compreensão de como a escola é definida por várias pessoas impele-os para a literatura oficial” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 180).

A perspectiva desses pesquisadores corrobora minha investigação, pois pesquisei documentos produzidos por licenciandos para um programa fomentado e gerido por instituições públicas e privadas no tocante à inserção de licenciandos em escolas da Educação Básica, para o exercício da docência.

Ao considerar os conceitos apresentados pelos pesquisadores sobre a investigação de documentos, assumo que minha pesquisa é documental, pois as fontes são os documentos produzidos pelos licenciandos durante a sua vivência na RP, a saber: os relatórios e os relatos de experiência. Trata-se de documentos produzidos em um espaço público, os quais estão arquivados no Sistema Eletrônico de Informações (SEI) de uma universidade pública mato-grossense, bem como na Coordenação de Curso. Como não há espaço físico para guardar toda documentação produzida pelos licenciandos, o Colegiado de Curso, à época em que eu era Coordenadora de Ensino, decidiu armazenar os relatórios, os trabalhos de curso de forma *on-line*, uma vez que essa documentação é fundamental para fins comprobatórios das atividades de estágio supervisionado e da pesquisa. Toda essa documentação pode ser acessada pelos docentes do curso no SEI, como também podem ser solicitados à Coordenação de Curso exemplares dos relatórios de Estágio e da Residência Pedagógica para estudo, pesquisa e preparação de material para as aulas de Estágio. Os discentes têm acesso a esse material por meio das atividades desenvolvidas pelos professores responsáveis pela disciplina de Estágio e pelo Programa Residência Pedagógica.

Definidos os tipos de pesquisa, o *corpus* de investigação são os relatórios finais produzidos pelos licenciandos para o Programa Residência Pedagógica, em 2019, e os relatos de experiência, em 2021.

Na pesquisa documental, é necessário que se defina uma metodologia de análise de conteúdo (Lüdke; André, 1986). Sendo assim, considerando que esta pesquisa é qualitativa de perspectiva dialógica, assumo a ordem metodológica<sup>8</sup> criada por Volóchinov (2019, p. 220):

- 1) formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas;
- 2) formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros discursivos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica;

---

<sup>8</sup> Essa metodologia é conhecida como método sociológico de análise e foi cunhada por Volóchinov em 1929 e está presente na obra *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Essa metodologia orienta os pesquisadores das Ciências Humanas na condução da análise do objeto de investigação.

3) partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual.

Essa estrutura metodológica está sustentada na perspectiva sócio-histórica, logo a análise dos enunciados escritos pelos licenciandos em seus relatórios é conduzida por essa abordagem. Assim, inicialmente, situo meu objeto de pesquisa em relação à esfera de atividade humana, onde os enunciados são produzidos e, ao mesmo tempo, apresento outras instâncias sociais com as quais esses enunciados estão interligados.

A universidade escolhida para esta pesquisa, desde o lançamento do edital da Residência Pedagógica pela CAPES em 2018, tem participado da chamada pública para as instituições de ensino superior para a apresentação de Projetos Institucionais para o Programa Residência Pedagógica. Assim, essa universidade participou dos Editais CAPES nº 6/2018 e nº 01/2020 e foi selecionada para implementar o referido Programa. Em 2018, a cota de bolsas de residente aprovada foi de 432 e, em 2020, 336 cotas<sup>9</sup>.

Decidi pela escolha da instituição em virtude dos diferentes programas que possui, pois está promovendo aos seus discentes e aos docentes experiências singulares no tocante à profissão docente. Ainda, os docentes têm colaborado e assumido coordenar diferentes projetos institucionais dirigidos à docência, como o PIBID e a Residência Pedagógica, que são direcionados para os licenciandos, como também projetos cujo foco são os graduandos, com fins de contribuir para a formação acadêmica dos ingressantes dos cursos superiores, ao colocar em funcionamento os Programas Monitoria e Tutoria. Estes são conduzidos pelo professor da instituição e pelos acadêmicos de cursos bacharelados e de licenciatura.

Outro motivo para a escolha dessa universidade é o fato de esta pesquisadora, à época, ter participado do Programa Residência como professora orientadora e, também, pela oportunidade de compreender como o curso do qual faço parte está contribuindo ou não para o processo da constituição da identidade da profissão docente, considerando a imersão dos licenciandos no referido Programa. Assim, entendo que a análise dos enunciados permitirá a identificação das vozes sociais que contribuíram com a constituição identitária da profissão docente dos licenciandos participantes do PRP. Tudo isso colaborará com as pesquisas que têm sido feitas sobre identidade docente na formação inicial, precisamente a partir de dados documentais que fazem parte dos cursos de licenciatura: relatórios de estágio a partir da disciplina Estágio Supervisionado e dos programas institucionais PIBID e RP.

---

<sup>9</sup> Dados extraídos do site do Programa Residência Pedagógica.

Em relação à universidade, de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI – 2013-2018), a instituição reconhece seu papel social e busca, por meio de seu tripé constituinte – ensino, pesquisa e extensão –, contribuir para a sociedade mato-grossense, articulando-se com outras instituições sociais, respondendo às demandas da sociedade e do mundo contemporâneo do qual faz parte. Além disso, forma profissionais qualificados para atuarem em diferentes áreas, produzindo “[...] conhecimentos e inovações tecnológicas e científicas que contribuam significativamente para o desenvolvimento regional e nacional” (Plano de Desenvolvimento Institucional, 2013-2018, p. 12).

No PDI de 2019-2023, essa visão é reafirmada, ao se assumir

[...] comprometida com políticas públicas que atendam aos anseios da população do estado de Mato Grosso e região, como o desenvolvimento do país, com a produção e socialização de conhecimentos, com a educação voltada para a formação, envolvendo, para além da dimensão técnico-científica, a dimensão política e humanista para a preparação de um cidadão comprometido com a cidadania, tendo a democracia e a democratização como princípios definidores de políticas e ações (Plano de Desenvolvimento Institucional, 2019-2023, p. 25).

Observo, então, a partir dos referidos PDI, que essa universidade, em seus 52 anos de existência, tem como foco a qualificação de profissionais para atuar em diferentes regiões do estado e fora dele, uma vez que privilegia uma formação técnico-científica qualificada, apoiada nas dimensões políticas e humanistas.

Por reconhecer seu papel social, essa universidade participou do Edital CAPES nº 6/2018 para a Residência Pedagógica e foi habilitada para desenvolver o Programa nos cursos de Licenciatura no período de agosto de 2018 a janeiro de 2020.

Os cursos que participaram do Programa foram estes: Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, Química, Matemática, Física, História, Letras – Língua Portuguesa e Pedagogia. Essa universidade, à época do lançamento do referido edital da CAPES, era constituída por cinco *campi*, nos quais havia, ao todo, em relação aos cursos de Letras, sete cursos presenciais, conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI – 2013-2018): 1. Letras –Libras; 2. Letras – Português e Literaturas; 3. Letras – Português e Espanhol e Respectivas Literaturas; 4. Letras – Português e Inglês; 5. Letras - Língua Portuguesa e Literaturas; 6. Letras - Língua Inglesa Licenciatura; 7. Letras - Português e Literaturas.

Desse total de cursos, escolhi o curso Letras – Português e Literaturas, que decidiu pela participação no Programa Residência Pedagógica, após a aprovação do Colegiado de Curso. Saliento que, nesse Edital da CAPES, apenas dois cursos de Letras decidiram pela participação, após a Coordenação Institucional entrar em contato com os cursos supracitados.

Em 2020, a referida universidade passou a ter apenas quatro *campi*, pois o *campus*, onde funciona o curso Letras – Português e Literaturas, conseguiu, após um longo processo, ser reconhecido como universidade, em 20 de março de 2018. Em 10 de dezembro de 2019, foi designada uma professora para exercer o cargo de Reitora *Pro-tempore* da recém-criada universidade. Em razão desse quadro, essa universidade não tinha como participar do edital da CAPES, pois, ainda, estava organizando a instituição burocraticamente. Nesse processo burocrático, a universidade da qual fez parte durante 43 anos, tem atuado como tutora, colaborando na gestão da implantação da estrutura organizacional da nova instituição superior de ensino.

Assim, o curso Letras – Português e Literaturas, agora nomeado de Letras – Língua Portuguesa<sup>10</sup>, participou do Programa Residência sob a coordenação da universidade tutora. Ela foi habilitada como proponente após o deferimento realizado pelo Edital CAPES nº 01/2020. Nesse contexto, é que o *corpus* da pesquisa está inserido.

Feita a apresentação da esfera da atividade humana, defini que meu objeto de estudo seriam os relatórios produzidos pelos licenciandos para o PRP no ano de 2019 e 2021. Aqui se estabelece o segundo passo do método sociológico de análise de Volóchinov (2019).

Decidi pela escolha desse período, porque esses relatórios poderiam apresentar dados significativos em relação ao processo da constituição identitária, uma vez que as atividades do Programa foram realizadas de forma presencial em 2018-2019 (que culminou na produção dos relatórios em dezembro 2019), e de forma remota, no período de outubro de 2020 a setembro de 2021 (com a produção final dos relatos de experiência, em setembro de 2021).

Desse modo, como a fonte de pesquisa é documental, busquei o Sistema Eletrônico de Informações para a coleta de dados para ter acesso a esses relatórios e relatos de experiência produzidos pelos licenciandos. Essa coleta no sistema foi feita no período de 25 a 30 de setembro de 2021.

Para a coleta, para cada ano determinado (2019 e 2021), fiz uso destes filtros: residência pedagógica, trâmite na unidade “Curso de Letras – Língua Portuguesa”. Feita a busca, localizei 17 relatórios produzidos em 2019 e, em 2021, 9 relatos de experiência.

É preciso esclarecer que o subprojeto Letras – Língua Portuguesa nos Editais CAPES de nº 6/2018 e nº 1/2020, teve 24 bolsistas e 1 voluntário. Durante a vigência do Edital CAPES nº 6/2018, três bolsistas finalizaram as atividades em abril de 2019, pois já estavam no último ano do curso. Em virtude disso, o início das atividades de regência deu-se em agosto/2018 e

---

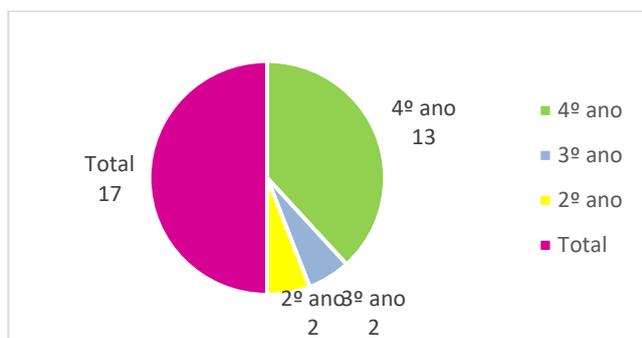
<sup>10</sup>O nome mudou, após a renovação de reconhecimento feita pelo Ministério da Educação, conforme Portaria nº 286, de 21 de dezembro de 2012.

terminou em abril de 2019. Outro dado foi o fato de 4 residentes terem desistido, em virtude de problemas e compromissos pessoais. Desse total, ficaram 17 licenciandos que permaneceram no Programa durante os 18 meses (agosto de 2018 a janeiro de 2020, conforme o Edital CAPES nº 6/2018).

Em relação ao Edital CAPES nº 1/2020, foram 25 residentes, sendo 24 bolsistas e 1 voluntário. Desse total, foram localizados 9 relatos de experiência, porque os licenciandos que os produziram estavam no último ano do curso e a colação de grau ocorreria em setembro de 2021, considerando-se o calendário acadêmico do ano letivo de 2020. Desse modo, eles participaram do Programa durante 12 meses (outubro de 2020 a setembro de 2021). Ressalto que as atividades desse Edital foram concluídas em março de 2022, conforme Portaria CAPES nº 114, de 6 de agosto de 2020, que estabeleceu um cronograma estendido e regras para o início das atividades dos Projetos Institucionais do Programa de Residência Pedagógica e do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência<sup>11</sup>. Como a coleta foi feita em setembro de 2021, decidi apenas por esses 9 relatos, pois já tinha uma quantidade satisfatória para a composição do *corpus* da pesquisa.

Assim, os relatórios selecionados foram produzidos por licenciandos<sup>12</sup> que estavam no 2º, 3º e 4º anos do Curso de Letras – Língua Portuguesa<sup>13</sup>. Conforme os gráficos a seguir, vê-se a distribuição dos alunos, por período, durante sua participação na Residência Pedagógica.

Gráfico 1– Perfil dos licenciandos participantes do Edital nº. 6/2018



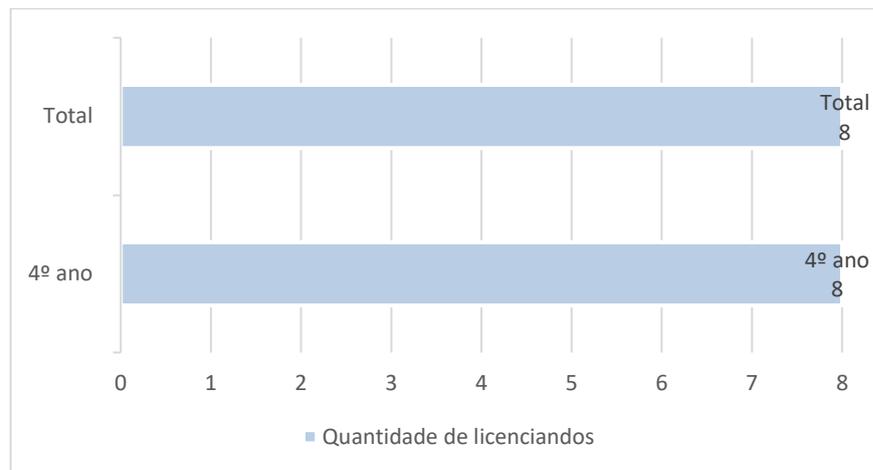
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados divulgados no tocante aos licenciandos aprovados no seletivo.

<sup>11</sup> Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=4682>. Acesso em: 5 jan. 2024.

<sup>12</sup> Durante a análise, esses licenciandos serão nomeados pelo codinome Licenciando 1, Licenciando 2 de forma sucessiva. Fiz a opção pelo apagamento do gênero, por entender que meu objeto é a materialidade discursiva, pois busquei identificar vozes sociais que contribuíram com a constituição identitária da profissão docente desses licenciandos.

<sup>13</sup> O Programa Residência Pedagógica, conforme os Editais nº. 6/2018 e nº. 01/2020, seleciona licenciandos que tenham cursado 50% do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período.

Gráfico 2– Perfil dos licenciandos participantes do Edital nº. 01/2020



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados divulgados no tocante aos licenciandos aprovados no seletivo.

Nos gráficos 1 e 2, observa-se, do total de 25 licenciandos, que a maioria deles estava no último ano do curso (no 4º ano), perfazendo um total de 21, e que 2 estavam no 3º ano e 2, no início do curso (2º ano)<sup>14</sup>. Esses são os licenciandos que participaram da Residência Pedagógica, do subprojeto Língua Portuguesa, de uma universidade pública mato-grossense. Esses dados, também, mostram que os licenciandos estavam matriculados no curso no regime seriado anual; logo, vivenciaram a mesma matriz curricular<sup>15</sup>.

Considerando os dados apresentados, esclareço que os critérios para a seleção desses 25 enunciados estão relacionados a estes aspectos:

- a) o contexto de vivência na RP foi diferente, pois 17 licenciandos vivenciaram a atividade prática e 9 não puderam fazê-lo, em virtude da Covid-19;
- b) o tempo de vivência na RP, pois 17 a vivenciaram durante 18 meses (agosto de 2018 a janeiro de 2020) e os outros 9, apenas 12 meses (outubro de 2020 a setembro de 2021);
- c) os licenciandos do Edital CAPES nº 6/2018 cumpriram 440 horas e aqueles do Edital CAPES nº 1/2020, 414 horas;
- d) as horas da participação no PRP são aproveitadas na disciplina de estágio<sup>16</sup>;

<sup>14</sup> No Edital nº 6/2018, a Capes permitiu que alunos cursantes do 2º ano participassem da RP, pois o curso à época não preencheu totalmente com os alunos do 5º período, porque alguns discentes decidiram não participar do Programa. Eles preferiam desenvolver as atividades práticas na disciplina de Estágio Supervisionado.

<sup>15</sup> A matriz curricular estava regulamentada pela Resolução Consep nº 121, de 11 de agosto de 2009, e foi extinta gradativamente a partir de 29 de janeiro de 2020, quando o curso passou para o regime semestral, colocando em funcionamento a nova matriz curricular, a qual estava à época de sua produção, regulamentada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que foi revogada pelo CNE/CP nº 2, de 2 de dezembro de 2019.

<sup>16</sup> Trata-se de um dos requisitos posto nos Editais 1/2018 e 1/2020 da Residência Pedagógica para que as horas vividas no Programa sejam aproveitadas para a disciplina de Estágio.

e) há sentidos de aproximação e distanciamento do processo formativo, em virtude do contexto vivido pelos licenciandos de uma prática presencial para uma vivência de ensino remoto;

f) o PRP escolheu dois gêneros diferentes para a apresentação das atividades realizadas pelos licenciandos: relatório (Edital CAPES nº6/2018) e relato de experiência (Edital CAPES nº1/2020).

Desse modo, esses 17 relatórios e os 9 relatos de experiência constituem meu *corpus* de pesquisa e, conforme a base teórica adotada, são enunciados concretos nos quais se pode observar uma unidade discursiva (conteúdo temático), uma estrutura para apresentação do querer dizer (forma composicional), o qual se torna único em função das escolhas linguísticas e discursivas (estilo) feitas pelos licenciandos. Para Bakhtin (2016, p. 12), essa tríade – conteúdo temático, forma composicional e estilo – está “[...] indissolivelmente ligada no conjunto do enunciado”, por isso esses três elementos são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação” (Bakhtin, 2016, p. 12).

Considerando a especificidade dos relatórios e dos relatos de experiência, situando-os em relação à esfera da atividade humana – onde foram elaborados em razão dos objetivos apresentados pelo PRP, os quais foram assumidos pela instituição de ensino participante, pelo curso de Letras que desenvolveu as atividades do Programa, com a participação dos licenciandos, dos professores da educação básica –, posso dizer, apoiada em Silva (2012) e Melo e Silva (2008), que meu *corpus* são gêneros discursivos, uma vez que, segundo Bakhtin (2016), “[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (Bakhtin, 2016, p. 12).

Considerando o passo 3 do método sociológico de análise de Volóchinov (2019), como são tipos relativamente estáveis, pude escolher esse *corpus* para fazer a análise dos dados, pois há especificidades discursivas que me guiaram durante a análise preliminar, a saber, reflexões sobre a formação pedagógica, a prática docente, o ensino de Língua Portuguesa, os estudos sistematizados realizados acerca de temas diversos que envolviam o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, a ausência de atividade prática.

Sendo assim, a partir dessa análise preliminar dos relatórios e relatos de experiência, as categorias de análise me foram dadas durante o processo analítico, pois, na análise discursiva dialógica, são os dados que guiam o pesquisador para a escolha das categorias de análise (Brait, 2006). Nessa análise, selecionei enunciados representativos que me ajudaram a compreender os caminhos da construção identitária da profissão docente seguidos pelos licenciandos no PRP.

No processo analítico do conteúdo, foram consideradas “as especificidades discursivas constitutivas de situações em que a linguagem e determinadas atividades se interpretam e se interdefinem” (Brait, 2006, p. 29). Volóchinov (2019) defende que o estudo analítico dos enunciados deve levar em consideração o “processo da vida discursiva exterior e interior”, bem como o fluxo histórico dos enunciados. Isso ocorre porque “a totalidade é determinada pelas fronteiras que se encontram na linha de contato desse enunciado com o meio extraverbal e verbal (isto é, com outros enunciados)” (Volóchinov, 2019, p. 221).

Essa abordagem foi assumida por mim desde o início da escrita desta tese, pois busquei situar esta pesquisa, considerando os aspectos sociais, históricos, ideológicos e contextuais. Logo, ao analisar os enunciados escritos dos licenciandos, materializados nos relatórios e nos relatos de experiência, objetivei compreender o processo de construção da identidade da profissão docente do professor em formação inicial participante da Residência Pedagógica.

Meu caminho nesta pesquisa segue as reflexões postas por Bakhtin e o Círculo e Brait (2006). Segundo a pesquisadora, na teoria/análise dialógica do discurso, deve-se ter um procedimento analítico que permita a “análise do *corpus* discursivo, dos sujeitos e das relações que ele instaura” (Brait, 2006, p. 24). Neste procedimento, as categorias de análise e os conceitos que s sustentam não são dados, inicialmente, pois defendo, consoante Brait (2006), que eles são dados durante o processo de análise. Para Brait (2006, p. 24), não se deve “[...] aplicar conceitos a fim de compreender um discurso, mas deixar que os discursos revelem sua forma de produzir sentido, a partir de ponto de vista dialógico, num embate”.

Sendo assim, considero que, na análise preliminar, os textos produzidos pelos licenciandos evidenciaram as categorias analíticas que deveriam ser mobilizadas para fazer a análise dos enunciados: relações dialógicas, alteridade, vozes discursivas e forças centrífugas e centrípetas.

Definidas as categorias, reafirmo que a análise dos dados está apoiada na teoria da Análise Dialógica do Discurso de Bakhtin e o Círculo, a partir da qual objetivo analisar e interpretar as vozes sociais presentes nos relatórios e relatos de experiência escritos pelos licenciandos de um curso de Letras, participantes do Programa Residência Pedagógica, de uma universidade pública do estado de Mato Grosso, para compreender o processo da construção do perfil identitário da profissão docente, ao considerar a existência de um discurso do Estado Pedagogo que afirma ser o processo formativo dos cursos de licenciatura insuficiente<sup>17</sup> para a prática docente.

---

<sup>17</sup> Houve a constituição de um grupo de trabalho pelo MEC para discutir a formação docente, com o objetivo de propor políticas de melhoria na formação inicial. Assim, a partir dos dados dos relatórios emitidos pelo Instituto

Os objetivos específicos da pesquisa são:

- ✓ Compreender as relações de sentido assumidas e/ou negadas pelos licenciandos em relação às concepções de língua, linguagem, ensino e escola.
- ✓ Identificar, a partir das relações interativas estabelecidas entre os licenciandos e os outros com os quais dialogaram em diferentes contextos interacionais, os perfis identitários da profissão docente construídos pelos licenciandos como docentes de Língua Portuguesa.
- ✓ Identificar as vozes sociais, a partir do saber-fazer docente, que contribuíram com a construção do perfil identitário da profissão docente.
- ✓ Analisar como as forças sociais atuaram a fim de saber se houve rompimento com as forças centralizadoras em relação às visões sobre o ensino de Língua Portuguesa e ao perfil identitário da profissão docente instituído pela Residência Pedagógica.

Sendo assim, pretendo responder às seguintes questões de pesquisa:

- Quais vozes sociais foram ecoadas pelos licenciandos nos relatórios e nos relatos de experiência do Programa Residência Pedagógica e como elas contribuíram com a construção do perfil identitário da profissão docente?
- Quais concepções de ensino, língua, linguagem e escola foram assumidas e/ou refutadas pelos licenciandos participantes da Residência Pedagógica e como elas ajudaram na constituição do perfil identitário da profissão docente?
- De que maneira as forças sociais agiram no processo na constituição do perfil identitário da profissão docente dos licenciandos participantes da Residência Pedagógica?

Para responder a essas questões, é necessário que se apresentem os procedimentos de análise desenhados por mim a partir das categorias de análise supracitadas: relações dialógicas, alteridade, vozes discursivas e forças centrífugas e centrípetas.

As *relações dialógicas*, segundo Bakhtin (2011c, 2011b, 2018), devem ser compreendidas pelas posições enunciativas dos participantes de uma interação social. Assim, baseadas na análise dos enunciados produzidos pelos licenciandos em relação à sua vivência na RP, podem ser percebidas as relações de sentido enunciadas pelos licenciandos, a fim de

---

Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), os debates foram para tratar, principalmente, da baixa qualificação da formação. Esse dado fortalece esta pesquisa, pois nosso objeto de investigação é um Programa que foi instituído pela Capes (voz do Estado Pedagogo) para aperfeiçoar a formação inicial. Essa matéria jornalística está no portal do governo federal, neste endereço: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/agosto/finalizada-minuta-do-relatorio-sobre-formacao-de-docentes>. Acesso em: 22 dez. 2023.

evidenciar aquelas que foram assumidas e/ou negadas por eles em relação às concepções de língua, linguagem, ensino e escola. Essas relações revelam as visões de mundo para o ensino de Língua Portuguesa, bem como para o espaço social da atividade docente e, assim, posso argumentar se há ou não um tensionamento na construção identitária da profissão docente. Nessas relações, como pontuei, os sujeitos participantes estarão numa atitude responsiva, posicionando-se axiologicamente, demonstrando a necessidade do outro para constituir-se e, ao mesmo tempo, demarcando seu espaço, seu tempo nos fios dialógicos construídos por eles com outros sujeitos. Esses fios serão percebidos pelos recursos linguísticos, ou seja, o estilo individual de cada licenciando ao enunciar.

No tocante à categoria *alteridade*, reconheço que ela constitui o sujeito falante; logo, a cada enunciado dito ou escrito, esse sujeito dialoga com o discurso do *outro*. Por isso, considero que as diversas relações interativas vividas e estabelecidas entre os licenciandos e os *outros* com quem dialogaram nos diferentes contextos interacionais permitirão definir quais perfis identitários da profissão docente foram assumidos, construídos pelos licenciandos como docentes de Língua Portuguesa. Assim, será possível saber como os *outros* contribuíram com a constituição da profissão docente dos licenciandos participantes da Residência Pedagógica. Esses *outros* serão percebidos no uso de palavras que façam remissão às vozes sociais.

Em relação à categoria *vozes sociais*, entendo que, nas atividades práticas, as vozes sociais contribuíram com o saber-fazer docente; logo, é preciso identificar quais foram essas vozes mobilizadas pelos licenciandos durante suas atividades na RP e como elas colaboraram com a construção do perfil identitário da profissão docente. Nessa identificação, estabelecem-se as relações de sentidos entre os perfis identitários e a prática docente dos licenciandos participantes da Residência Pedagógica. Sabe-se, conforme Bakhtin (2018), que os estudos voltados para a compreensão das vozes é o reconhecimento de que elas são independentes e, quando se fundem, respondem a uma vontade do acontecimento. A percepção de tais vozes se dá por meio de palavras, pelo uso dos recursos linguísticos.

A última categoria são as *forças centrípetas e centrífugas*. Elas permitirão que se compreenda como o espaço dialógico da RP dialogou com as forças centralizadoras em relação às visões sobre o ensino de Língua Portuguesa e ao perfil identitário da profissão docente instituídos pela Residência Pedagógica. Assim, intenciono saber se houve ou não rompimento com essas forças centralizadoras. Para Bakhtin (1988), a presença dessas forças sociais em um determinado enunciado revela a arena de luta vivida pelos sujeitos falantes, em que cada um responde ativamente a outros enunciados, concordando ou discordando. A palavra do *outro* está

marcada por meio da escolha dos recursos linguísticos (substantivo, adjetivo, verbos), os quais vão mostrar a luta ideológica.

Todo esse processo de definição do objeto de investigação, do tipo de pesquisa, da constituição dos dados, da seleção dos instrumentos de pesquisa, da constituição do *corpus* e dos procedimentos de análise está assentado na ADD. É essa teoria que tem me ajudado a compreender que a realização da linguagem pressupõe uma comunicação verbal e esta, por sua vez, uma relação com o *outro* (ouvinte), sujeitos participantes dessa comunicação (Bakhtin, 2011c).

Na próxima seção, continuo a discussão sobre este referencial teórico-metodológico, a fim de apresentar os entrelaçamentos entre os conceitos a partir das tríades elaboradas pelos pensadores russos.

### **1.1.1 As tríades da teoria Análise Dialógica do Discurso nos caminhos da pesquisa**

Para compreender essa relação entre o *eu* e o *outro* (ouvinte) e como ela se constituiu, ao longo das obras de Bakhtin e o Círculo, há reflexões que permitem fazer uma compreensão ativa e responsiva. Um caminho para entender essa relação é partir dos projetos enunciativos elaborados pelo *eu* e pelo *outro*, uma vez que os enunciados produzidos por eles revelarão o posicionamento de cada um, o qual está constituído por diferentes vozes, que respondem ativamente ao projeto de dizer do *eu* e do *outro*. Assim, pretendo tecer minhas considerações sobre as relações dialógicas interligadas ao conceito de enunciado concreto, pois, na teoria da Análise Dialógica do Discurso de Bakhtin e o Círculo, os conceitos encontram-se imbricados e são explicados, na maioria das vezes, por tríades.

Desse modo, quando se pensa no projeto enunciativo, deve-se considerar que os enunciados se encontram interligados, fazem parte de um contexto sócio-histórico e ideológico, logo não estão fechados em si mesmos, pois são produto e processo das relações interativas e dialógicas. Isso posto, há uma tríade que ajuda a compreender essas relações, a saber: sujeito do discurso – objeto do discurso (texto escrito, falado ou verbo-visual) – interlocutores (Bakhtin, 2011c). Em razão dessa tríade, os pensadores russos defendem que o dialogismo é constitutivo da linguagem, dos discursos.

No texto “Apontamentos de 1970-1971”, de Bakhtin (2011b), para mostrar como o sujeito se relaciona com o mundo, com o objeto e com outros sujeitos, o autor tece suas análises tomando os estudos literários e seu lugar de pertencimento na vida social do homem, considerando os aspectos linguísticos, contextuais, culturais, científicos. Ainda, busca integrá-

los com o objetivo de evidenciar que somos seres dialógicos e precisamos do *outro* para nos constituir. Portanto, para Bakhtin (2011b, p. 371),

Não pode haver enunciado isolado. Ele sempre pressupõe enunciados que o antecedem e o sucedem. Nenhum enunciado pode ser o primeiro ou o último. Ele é apenas o elo na cadeia e fora dessa cadeia não pode ser estudado. Entre os enunciados existem relações que não podem ser definidas em categorias nem mecânicas nem linguísticas. Eles não têm analogia consigo.

Com base nesse princípio dialógico, ele apresenta uma tríade para explicar o funcionamento de determinadas relações vivenciadas pelo sujeito com o mundo, com a vida, a saber:

- 1) Relações entre os objetos: entre coisas, entre fenômenos físicos, químicos; relações causais, relações matemáticas, lógicas, linguísticas etc.
- 2) Relações entre o sujeito e o objeto.
- 3) Relações entre os sujeitos – relações pessoais, relações personalistas: relações dialógicas entre enunciados, relações éticas, etc. Aí se situam quaisquer vínculos semânticos personificados. As relações entre consciências, verdades, influências mútuas, a sabedoria, o amor, o ódio, a mentira, a amizade, o respeito, a reverência, a confiança, a desconfiança, etc. (Bakhtin, 2011b, p. 374).

Nessa tríade, Bakhtin mostra que, nas posições 1 e 2, existe, por parte do homem, distanciamento da vida, dos fatos que provocaram o surgimento do objeto de estudo, logo, dos fenômenos físicos, químicos, linguísticos, discursivos. Segundo o autor, nessas posições, os fenômenos estão prontos e acabados, por isso o *outro* não tem importância no processo e os aspectos contextuais não são levados em consideração. Amorim (2004, p. 189) reafirma essa visão ao dizer que existe contemplação de um objeto e não de um sujeito, ou seja, “há apenas um sujeito, aquele que faz ato de cognição e que fala”.

Essa visão é defendida por Bakhtin em outro texto, intitulado “Para uma filosofia do ato responsável”, produzido no início dos anos vinte do século XX. Nesse texto, ele faz esta análise sobre o agir do sujeito no mundo teórico:

Nenhuma orientação prática da minha vida no mundo teórico é possível: nele não é possível viver, agir responsabilmente, nele não sou necessário, nele, por princípio, não tenho lugar. O mundo teórico se obtém por uma abstração que não leva em conta o fato da minha existência singular e do sentido moral deste fato, que se comporta ‘como se eu não existisse’[...] (Bakhtin, 2010, p. 52).

Assim, teríamos uma atitude monológica, que nega a realidade, em que há uma tentativa de apagamento de “[...] toda manifestação explícita em relação a sua real heterogeneidade [...]” (Amorim, 2004, p. 156).

Esse apagamento do *outro*, de fato, só é considerado para dar voz ao objeto de estudo, ou seja, aos dados que foram coletados na realidade, sem a intervenção da palavra do *outro*.

Assim, Bakhtin (2011d, p. 348) diz que “no enfoque monológico (em forma extrema ou pura), o *outro* permanece inteiramente apenas *objeto* da consciência e não outra consciência”. Para ele, “fecha o mundo representado e os homens representados” (Bakhtin, 2011d, p. 348). Em razão desse enfoque monológico, Bakhtin (2011e), em seus textos, leva o leitor a refletir sobre o papel do pesquisador nas Ciências Humanas e, para isso, ele diz que se compreende o homem “primordialmente nas formas concretas dos textos e [...] na sua inter-relação e interação” (2011e, p. 319). Assim, entende-se que, nas Ciências Exatas, há apenas os textos ou os objetos que são analisados de maneira unilateral, não-dialógica, sem se considerar o sujeito que há por traz dele. Por isso, diz-se que nelas há resultados exatos ou que elas buscam por coisas exatas, cabendo ao sujeito a aceitação, em vista do exato ser o que se considera preciso, perfeito.

Já nas Ciências Humanas, qualquer objeto passa a ter e a ser um conjunto de valores, que interagem entre si e com os quais interagimos. Dessa forma, considera-se que as relações interativas entre os sujeitos em um determinado contexto sócio-histórico e ideológico são o ponto de partida para análise e compreensão do querer dizer desses sujeitos. Por essa razão, defendo que minha fonte documental é pertinente, pois pode-se compreender o processo de construção da identidade da profissão docente de um professor em formação, ao considerar que essas relações são o caminho para discutir, analisar e interpretar os enunciados produzidos pelos licenciandos. Essa perspectiva de pesquisa se faz presente na posição 3.

Na posição 3, a valoração é dada para o encontro entre o *eu* e o *outro*, o qual acontece em diferentes contextos sociais. Este fato reafirma que os encontros estabelecidos entre os sujeitos estão marcados pela visão social, dialógica, logo, para compreender **enunciado** e **relações dialógicas**, deve-se partir desse princípio teórico. Para Bakhtin (2011b, p. 391), “o tom não é determinado pelo conteúdo concreto do enunciado ou pelas vivências do falante mas pela relação do falante com a pessoa do interlocutor (com sua categoria, importância, etc.)”. Assim sendo, o *outro* constitui o *eu* e coloca em evidência as relações dialógicas, pois o querer dizer de quem fala e a quem se fala é elaborado a partir dessas “relações dialógicas entre enunciados”.

As posições 1, 2 e 3 mostram que fazer pesquisa nas Ciências Exatas e Ciências Humanas é diferente, em função do paradigma assumido para o fazer científico. De um lado, há uma visão monológica para a construção e execução do projeto científico (natureza positivista) e, de outro lado, uma visão dialógica, centrada não apenas no produto, mas no processo, envolvendo o objeto investigado e os sujeitos que o constituem (pesquisador e participante(s), natureza social).

Esta dualidade no fazer científico me faz retomar a tríade postulada por Bakhtin (2011c) para tratar dos estudos da palavra (enunciado): palavra da língua neutra, palavra alheia e minha palavra. Analogamente, a palavra da *língua neutra* representa os estudos constituídos pela visão positivista, em que se pressupõe a neutralidade do pesquisador (sujeito) e do objeto (Divan; Oliveira, 2008). A palavra *alheia* e *minha* palavra, por sua vez, representam as pesquisas que têm a perspectiva social, pois “[...] sujeito e objeto fazem parte de um processo de intersubjetividade” (Divan; Oliveira, 2008, p. 199).

Nesse contexto de produção das Ciências Humanas, objetivo analisar e interpretar as vozes sociais presentes nos relatórios e relatos de experiência escritos pelos licenciandos de um curso de Letras, participantes do Programa Residência Pedagógica, de uma universidade pública do estado de Mato Grosso, para compreender o processo da construção do perfil identitário da profissão docente, ao considerar a existência de um discurso do Estado Pedagogo que afirma ser o processo formativo dos cursos de licenciatura insuficiente para a prática docente.

Ao reconhecer o papel do *outro* no processo investigativo, afirmo que os tipos de pesquisa aqui enunciados estão em consonância com a perspectiva sócio-histórica assumida pelas Ciências Humanas, uma vez que objeto a ser pesquisado é tomado como ser expressivo e falante, cujas relações interativas são mediadas pelo uso da linguagem. Ao seguir esses princípios, será possível compreender como o PRP contribuiu com a constituição identitária do professor em formação.

Ao assumir a pesquisa como dialógica, entendo que faço parte dos diálogos que serão tecidos ao longo da investigação, pois “toda compreensão é prenhe de resposta” (Bakhtin, 2011c, p. 271), ou seja, à medida que um ser falante recebe uma resposta, em seguida, gera-se outra pergunta e, de forma sucessiva, esses enunciados serão elaborados até chegar a um acabamento para que se possa concluir o diálogo estabelecido por esses sujeitos.

Nesse bojo teórico, encontro respaldo em Volóchinov (2019, p. 121), ao dizer que:

A particularidade dos enunciados da vida consiste justamente no fato de que eles estão entrelaçados por mil fios ao contexto extraverbal da vida e, ao serem isolados dele, perdem praticamente por completo o seu sentido: quem não conhece o contexto da vida mais próximo não irá entendê-los.

A perspectiva dos pensadores russos para tecerem suas considerações para o estudo dos enunciados, dos diferentes tipos de relações, sempre terá o *eu* e o *outro*, pois eles encontram-se integrados na corrente discursiva da qual fazem parte. Por essa razão, os enunciados produzidos ligam-se ao momento presente, ao passado e àqueles que ainda serão produzidos, pois o sujeito que enuncia sempre terá o *outro* em seu projeto discursivo. Isso pode

ser visto também em um monólogo, pois o sujeito enuncia sozinho, contudo, em seu discurso interior, há vozes distintas, que pertencem a vários sujeitos. Logo, há diálogo entre o *eu* e os *outros* e este pode ser de concordância e/ou refutação em relação àquilo que lhe vem em suas memórias, seus pensamentos.

Ainda na posição 3, os sentidos do enunciado são dados pela relação dialógica estabelecida entre o *eu*, a “língua” e o *outro*. No texto “Diálogo”<sup>18</sup>, Bakhtin (2009, p. 11) já apresentava essa tríade – *eu*, língua, *outro* – para o estudo do enunciado e das relações dialógicas:

As formas linguísticas que refletem as inter-relações dos falantes (pronomes, vocativos, construções imperativas e interrogativas, etc.). Estas formas costumam atribuir às diferentes categorias a base de diversos indícios. Devem ser isoladas e classificadas como formas específicas que remetem a inter-relações dialógicas entre falantes (formas de comunicação e luta).

Essa tríade revela a perspectiva de Bakhtin para uma análise dialógica dos enunciados. Ao assumir essa visão, ele considera o *eu* como o arquiteto de suas enunciações, isto é, o *eu*, ao utilizar a língua, o faz de forma planejada, delimitando relativamente os possíveis sentidos a serem construídos pelo *outro*, uma vez que está buscando agir sobre ele. Nesse agir, os indícios linguísticos colocam em evidência, por exemplo, a posição social, a visão de mundo, a intimidade e o distanciamento entre o *eu* e o *outro*, revelando que a produção de quaisquer enunciados se dá a partir dessa tríade, cuja abordagem é sócio-histórica. Outro dado importante é o fato de que esse movimento dialógico se efetiva, porque há dois sujeitos que pertencem a uma mesma comunidade linguística e estão em um mesmo contexto social (Volóchinov, 2018). Ainda, afirma-se que, no contexto mais amplo, esse movimento se estabelece, sendo ressignificado por outros sujeitos, que podem ou não pertencer à mesma comunidade linguística.

No tocante à questão do uso da língua e sua relação com o projeto discursivo do *eu*, Volóchinov (2018, p. 181) reconhece que a elaboração dos enunciados sinaliza para este apontamento:

De fato, a forma linguística é dada ao falante, [...], apenas no contexto de certos enunciados e portanto apenas em um determinado contexto ideológico. Na realidade, nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos uma verdade ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável e assim por diante. *A palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana.*

---

<sup>18</sup> Publicado em 1952.

No excerto acima, reconhece-se uma outra tríade para os conceitos **relações dialógicas** e **enunciado concreto**. Volóchinov fala da palavra e da sua relação com outras palavras: “*A palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana*”. Entende-se que há presença de um *eu* que enuncia, em um determinado contexto ideológico e, por isso, é necessário compreender o horizonte social e espacial onde o enunciado circulará, para que o sujeito atinja seu interlocutor (o *outro*), que vive em outro contexto ideológico, e ambos – *eu* e *outro* – dialogam com outros contextos ideológicos. Nesse movimento dialógico, o sujeito assumirá e refutará enunciados em função de seu projeto discursivo. Por essa razão, dizemos que “a relação dialógica é uma relação de sentido que se estabelece entre diferentes enunciações num mesmo enunciado” (Amorim, 2004, p. 151-152).

Em minha pesquisa, o conceito das relações dialógicas me ajudará a compreender as relações de sentido assumidas e/ou negadas pelos licenciandos quanto às concepções de língua, linguagem, ensino e escola, o que, por sua vez, contribuirá para que possa afirmar se houve ou não um tensionamento na construção identitária da profissão docente.

Na próxima seção, abordo o conceito de enunciado concreto.

### **1.1.2 O enunciado concreto: unidade discursiva para a compreensão da palavra dialógica**

Volóchinov (2019, p. 129) defende o princípio dialógico ao dizer que a palavra é social, logo “o enunciado reflete em si a interação social entre o falante, o ouvinte e o personagem, sendo o produto da sua comunicação viva e da sua fixação no material da palavra”. Nesta afirmação, é possível perceber que Volóchinov aponta que a “palavra” é o caminho para o entendimento do que acontece na interação social, considerando os papéis sociais de cada participante, seja da situação mais próxima, seja da mais distante. Esta percepção é reafirmada por ele, quando diz que “a palavra é uma espécie de ‘roteiro’ de um acontecimento”. Nela, as teias discursivas integram-se e revelam

[...] a relação mútua entre os falantes, como se o ‘interpretasse’, e aquele que compreende assume o papel de ouvinte. No entanto, para desempenhar esse papel, ele deve compreender claramente as posições dos outros participantes (Volóchinov, 2019, p. 129).

Assim, afirma-se que a palavra é uma tríade viva, em que há um eu (que enuncia), um interlocutor (*outro*, que é o interlocutor e faz uso da contrapalavra<sup>19</sup> para o *eu*) e outras vozes

---

<sup>19</sup> O sentido assumido por mim em relação a esse conceito está em consonância com a explicação feita pelo Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGe): “Bakhtin trabalha com esta categoria para mostrar que sempre quando falamos ou ouvimos, produzimos *enunciados* que respondem ao nosso interlocutor. Enquanto ouvimos, também falamos. Ouvir e falar são movimentos de uma mesma atividade. Desta forma, nossas respostas são

presentes na palavra do *outro* e do *eu*. Esse trio pode ser esquematizado desta forma, consoante Volóchinov (2019): falante, ouvinte e personagem (objeto do enunciado).

Isso nos ajuda a compreender o conceito de enunciado concreto formulado por Bakhtin em 1952-1953<sup>20</sup>, precisamente, no texto “O enunciado como unidade da comunicação discursiva. Diferença entre essa unidade e as unidades da língua (palavras e orações)”, publicado na obra *Estética da criação verbal*. Nele, o pensador russo mostra o funcionamento interno e externo de um enunciado a partir de suas relações discursivas e enunciativas.

Segundo Bakhtin (2011c, p. 289), “a relação valorativa do falante com o objeto do seu discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado”. Nesse movimento dialógico, os enunciados são compreendidos a partir de uma tríade, a qual reflete e refrata os sentidos e significados elaborados e difundidos pelos sujeitos participantes dessa comunicação verbal e é constituída pela alternância dos sujeitos do discurso, pela conclusibilidade e expressividade.

A alternância dos sujeitos do discurso é o primeiro elemento que caracteriza o movimento dialógico entre os falantes, pois, em uma atitude responsiva, o locutor anuncia para seu(s) interlocutor(es) o início e o término do seu dizer e dá lugar para o outro apresentar seu ponto de vista, sua compreensão responsiva ativa (Bakhtin, 2011c).

Essa alternância de vozes configura o diálogo, constituído pela réplica, pela historicidade temporal e espacial. Essa réplica está marcada por uma compreensão responsiva, podendo ser positiva ou negativa. O confronto ideológico faz parte dessa compreensão, pois revela que os sujeitos estão em constantes reflexões e enfrentamentos com o dizer do outro, refletindo e refratando os enunciados que chegam até eles, conforme os papéis sociais que assumem em uma interação social.

De forma análoga, os sujeitos desta pesquisa vivenciaram isso desde o primeiro dia em que começaram a fazer o Curso de Letras e, posteriormente, quando assumiram o papel de docente durante as atividades do Programa Residência Pedagógica. Nesse embate ideológico, os licenciandos foram ressignificando seu olhar para o ensino de Língua Portuguesa a partir das vivências anteriores e, ao mesmo tempo, projetaram outras práticas pedagógicas, após um trabalho direcionado dos docentes formadores e de outros sujeitos com quem mantiveram um contínuo diálogo durante o percurso formativo.

---

formuladas a partir da relação com a *alteridade*, ou seja, são *contrapalavras às palavras do outro*.” (Gege, 2009, p. 24).

<sup>20</sup> Nesta tese, usamos a versão brasileira publicada em 2011.

Desse modo, essa alternância “que emoldura o enunciado e cria para ele a massa firme, rigorosamente delimitada dos outros enunciados a ele vinculados, é a primeira peculiaridade constitutiva do enunciado como unidade de comunicação discursiva” (Bakhtin, 2011c, p. 279-280). Bakhtin, então, esclarece que todo e qualquer enunciado está ligado a um ou vários enunciados do passado, presente e futuro, e o locutor passa a palavra a outrem, esperando uma atitude responsiva.

A atitude responsiva revela a segunda peculiaridade do enunciado, a conclusibilidade. Esta deve ser compreendida como a representação dos sujeitos do discurso no interior de um enunciado, isto é, há um movimento do *eu* para dar acabamento ao enunciado que será dado como resposta a outro sujeito. Conforme Bakhtin (2011c), há um “dixi”, que orienta os participantes dessa interação para saber o momento em que enunciado foi concluído pelo falante.

Esse aspecto específico do “dixi” é fundamental para a compreensão das contrapalavras proferidas e/ou escritas por *outro*. Em um processo interativo, os sujeitos envolvidos na comunicação discursiva dão pistas discursivas, linguísticas, e até mesmo gestuais, quando estão encerrando sua fala para esperar a atitude responsiva do(s) *outro(s)*. Ainda, pode-se dizer que esses sujeitos, em função de seu projeto discursivo, percebem o todo do enunciado e, ao mesmo tempo, antecipam futuras respostas. Isso equivale a dizer que

[...] os participantes imediatos da comunicação, que se orientam na situação e nos enunciados antecedentes, abrangem fácil e rapidamente a intenção discursiva, a vontade discursiva do falante, e desde o início do discurso percebem o todo do enunciado em desdobramento (Bakhtin, 2011c, p. 282).

Na visão bakhtiniana, a percepção do todo do enunciado, a qual assegura aos participantes da comunicação a atitude responsiva, é determinada por três elementos: exauribilidade do objeto e do sentido; projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; formas típicas composicionais e de gênero do acabamento.

Essa tríade é importante para compreender a pesquisa dialógica, uma vez que os enunciados proferidos e ditos pelos sujeitos participantes desta investigação serão analisados para uma posterior contrapalavra da pesquisadora e de outros sujeitos.

O enunciado é marcado, então, pelas relações dialógicas, pois há um destinatário, é irrepetível (cada acontecimento discursivo será único) e, a cada réplica, haverá um acento, uma entonação, uma apreciação dos falantes envolvidos nessa interação. Tomando isso como ponto de partida, a exauribilidade do objeto e do sentido pode ser vista em diferentes esferas da atividade humana e, em nosso caso específico, o científico, “só é possível uma única

exauribilidade semântico-objetal”, pois é preciso “falar de um mínimo de acabamento, que permite ocupar uma posição responsiva” (Bakhtin, 2011c, p. 281).

Posso citar meu objeto de estudo, os relatórios e os relatos de experiência elaborados pelos licenciandos. Por exemplo, nos relatórios, observo que há unidade temática que orienta a produção desses relatórios, neste caso, relatar as atividades práticas e formativas vividas na Residência Pedagógica. Esses relatórios foram produzidos em um momento específico para serem lidos por outros sujeitos, situados em espaço e tempo diferentes. Assim, os licenciandos devem dar um acabamento para provocar a atitude responsiva de seus interlocutores, neste caso, o docente supervisor da universidade, o colegiado de curso, a coordenação institucional. Para Bakhtin (2011c, p. 281),

O objeto é objetivamente inexaurível, mas ao se tornar tema do enunciado (por exemplo, de um trabalho científico) ele ganha uma relativa conclusibilidade em determinadas condições, em certa situação do problema, em um dado material, em determinados objetivos colocados pelo autor, isto é, já no âmbito de uma ideia definida pelo autor.

O posicionamento de Bakhtin me faz pensar que, em alguns campos da atividade humana, os objetos de estudo têm uma natureza infundável; entretanto, em um trabalho científico e acadêmico, é preciso que haja certa conclusibilidade, para que exista o movimento das contrapalavras, que serão ditas ou escritas por outros sujeitos pertencentes ou não à mesma situação comunicativa.

Em relação ao segundo elemento, a intenção discursiva ou a vontade de discurso do falante, este está interligado com a conclusibilidade, pois,

Em cada enunciado – da réplica monovocal do cotidiano às grandes e complexas obras de ciência ou literatura – abrangemos, interpretamos, sentimos a *intenção discursiva* de discurso ou a *vontade discursiva* do falante, que determina o todo do enunciado, o seu volume e as suas fronteiras. Imaginamos o que o falante *quer* dizer, e com essa ideia verbalizada, essa vontade verbalizada (como a entendemos) é que medimos a conclusibilidade do enunciado (Bakhtin, 2011c, p. 281).

Essa vontade discursiva está presente no projeto discursivo do sujeito, o qual reverbera por meio das escolhas linguísticas, do tom evolutivo-emocional, da forma do gênero discursivo na qual o enunciado será produzido. Essas considerações de Bakhtin me levam a pensar nos três elementos constitutivos dos gêneros: a forma composicional, o tema e o estilo. Todos estão indissolúvelmente ligados ao todo do enunciado.

Desse modo, apresento o segundo elemento, as formas típicas composicionais e de gênero do acabamento. Segundo Bakhtin (2011c, p. 282), “todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*”. Esse dizer do pensador russo

mostra que, no processo interativo e no projeto discursivo, o querer do sujeito está determinado pelo contexto de produção, circulação e recepção, pois ele terá que dar formas a seu dizer a partir da escolha de um gênero específico.

Ilustrativamente, os relatórios dos licenciandos podem revelar as diferentes visões de mundo que esses futuros professores de Língua Portuguesa possuem sobre o ensino de língua, as metodologias, a avaliação, a concepção de língua assumida para a prática docente, a escola e seu funcionamento etc. O todo do enunciado está marcado pela vontade discursiva desses sujeitos, pois “o todo do enunciado concreto é o produto da interação entre falantes num determinado contexto e no interior de uma situação social complexa” (Souza, 2002, p. 76). Segundo esse pesquisador, para se compreender o enunciado, devem ser considerados esses aspectos, pois o enunciado é dialógico.

A terceira peculiaridade, a expressividade, ajuda a compreender a discursividade no tocante à apreciação valorativa do falante com seu objeto de discurso e com seus interlocutores pertencentes a uma determinada esfera da atividade humana. Segundo Bakhtin (2011c, p. 282), “a relação valorativa do falante com o objeto do seu discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado”. Essa ideia da vontade individual marca o estilo de quem produz e, para Volóchinov (2019), o estilo é o homem.

A expressividade é um elemento do enunciado que permite dizer que não há neutralidade no discurso e, ainda, conforme Volóchinov (2019, p. 143), mostra que

[...] o estilo é, pelo menos, dois homens, mais precisamente, o homem e seu grupo social na pessoa do seu representante autorizado, ou seja, o ouvinte que é um participante constante do discurso interior e exterior do homem.

Esse *outro* é quem vai direcionar o projeto discursivo do *eu* e representa as vozes diversas que estão em diálogo, seja de forma harmônica, seja de forma tensa. Esse tensionamento emoldura o projeto discursivo desses dois sujeitos (*eu* e *outro*). Em virtude disso, pode-se dizer que a arquitetura das relações dialógicas está marcada pela harmonia, pelo choque dialógico, isto é, pela bivocalidade (Bakhtin, 2018).

O ponto de vista defendido nesta tese é reafirmado em Souza (2002, p. 121), quando diz que o enunciado estabelece relação “[...] com seu autor e com aqueles e que ele responde, os destinatários”.

A bivocalidade constitui nossos enunciados, pois, de um lado, ela se funde com a nossa voz e, de outro, ela orienta nosso querer dizer, determinando nossa palavra. Esse jogo discursivo de aproximação e distanciamento indica que as marcas linguísticas e discursivas irão sinalizar

como as vozes de outros foram constituídas pelos licenciandos, as quais foram os parceiros desses sujeitos em um dada situação comunicativa. Para Bakhtin (2018, p. 232), “a palavra não é um objeto, mas um meio constantemente ativo, constantemente mutável de comunicação dialógica”.

Diante desse movimento dialógico, Bakhtin enuncia:

Por isso pode-se dizer que qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertence a ninguém; como palavra *alheia* dos outros cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a *minha* palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão. [...] ela [palavra] nasce do ponto de contato da palavra com a realidade concreta e nas condições de uma situação real, contato esse que é realizado pelo enunciado individual (Bakhtin, 2011b, p. 294).

No excerto supracitado, para explicar o funcionamento da palavra no enunciado, o pensador russo apresenta a tríade: palavra da língua neutra, palavra alheia e minha palavra. Nesta tríade, os sentidos postos por Bakhtin (2011c) para a palavra da língua neutra podem ser compreendidos pelas explicações feitas por Volóchinov (2018), quando trata da “ciência das ideologias e a filosofia da linguagem”, na obra *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*, publicada em 1929. No referido texto, a palavra é tomada como signo ideológico e neutra, pois ela pode assumir uma determinada função ideológica, quer dizer, “[...] ela pode assumir *qualquer* função ideológica: científica, estética, moral, religiosa” (Volóchinov, 2018, p. 99). A questão da neutralidade sustenta-se no fato de que caberá ao *eu* escolher a orientação ideológica que predominará em seu projeto de dizer, pois “a palavra está presente em todo ato de compreensão e em todo ato de interpretação” (Volóchinov, 2018, p. 101), embora os estudos linguísticos, representados pelo subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato, negassem o todo da enunciação, detendo-se ora no ato puramente individual, ora nas formas linguísticas.

A palavra *alheia* diz respeito ao todo do enunciado, ao contexto sócio-histórico, ao intercâmbio verbal entre *eu* e *outro*. Nesse intercâmbio, há palavras do *eu* e do *outro* nos enunciados produzidos por eles para uma determinada situação comunicativa. Os ecos promovem a realidade concreta, pois os enunciados são produzidos nas interações verbais, nas quais a vontade expressiva de cada um pode ser percebida, pois

[...] a palavra atua como expressão de certa posição valorativa do homem individual (de alguém dotado de autoridade, do escritor, cientista, pai, mãe, amigo, mestre, etc.) como abreviatura do enunciado (Bakhtin, 2011c, p. 294).

No tocante à *minha* palavra, o pensador russo é claro em dizer que nossas palavras são constituídas pela palavra do outro, a palavra *alheia*. Neste processo de *assimilação* das palavras do *outro*, pode-se dizer, consoante Bakhtin (2011c, p. 295), que “essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos”. Para Volóchinov (2018, p. 205),

Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor.

Essa tripartição revela que o sujeito faz determinadas escolhas, conforme seu projeto de dizer e, em qualquer uma delas, seus enunciados estarão constituídos por diferentes vozes que se entrelaçam, evidenciando as relações dialógicas: “ela [palavra] nasce do ponto de contato da palavra com a realidade concreta e nas condições de uma situação real, contato esse que é realizado pelo enunciado individual”.

Isso posto, no processo de interação entre o *eu* e o *outro*, o enunciado concreto é resultado de dois sujeitos, demonstrando que um determinado discurso sempre procede de um sujeito discursivo e se dirige a outro sujeito, logo os sentidos a serem dados a esse enunciado concreto devem ser resultante dessa relação dialógica. Na próxima seção, esse conceito será explorado.

### 1.1.3 Relações dialógicas: os elos discursivos entre as vozes sociais

A constituição do todo do enunciado é resultado de diferentes vozes, as quais caracterizam as relações dialógicas, ou seja,

O enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas. Entretanto, o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes, mas também aos subseqüentes da comunicação discursiva. Quando o enunciado é criado por um falante, tais elos ainda não existem. Desde o início, porém, o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência é criado. O papel dos *outros*, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande. [...] Desde o início o falante aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo o enunciado se construísse ao encontro dessa resposta (Bakhtin, 2011c, p. 300-301).

Fundamentada nessas constatações feitas pelo pensador russo, afirmo que o conceito das *relações dialógicas* está sustentado no movimento dialógico entre o *eu* e o(s) *outro(s)*, que

se relacionam ora de forma harmônica (acordo, confirmação), ora em choque (tensão, desacordo).

Esse conceito bakhtiniano ajudará a compreender o processo da constituição identitária dos licenciandos como docentes de Língua Portuguesa, em razão das teias dialógicas vividas por eles no PRP, por meio das relações estabelecidas com outros sujeitos, da escola e da universidade. Nessas relações, como pontuei, os sujeitos participantes estarão numa atitude responsiva, posicionando-se axiologicamente, colocando o *outro* como seu parceiro, como sua fonte para constituir-se e, ao mesmo tempo, demarcando seu espaço, seu tempo, nos fios dialógicos por eles construídos:

Assim, as relações dialógicas são extralinguísticas. Ao mesmo tempo, não podem ser separadas do campo do *discurso*, ou seja, da língua como fenômeno integral concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da *vida* da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.) está impregnada de relações dialógicas (Bakhtin, 2018, p. 209).

O conceito de *relações dialógicas* mostra a complexidade da dinâmica de produção discursiva que implica em “uma relação de sentido que se estabelece entre as diferentes enunciações num mesmo enunciado” (Amorim, 2004, p. 151-152). As relações de sentido objetificam-se nos discursos em termos de valorações sociais, visões de mundo, valores ideológicos e entoação valorativa compartilhados pelos sujeitos (Bakhtin, 2011c).

Assim, o processo de construção da identidade profissional do licenciando faz-se no contínuo diálogo com diferentes interlocutores participantes das diferentes situações comunicativas que envolvem o futuro professor. Nessa perspectiva, conforme Bakhtin (2011c, p. 379), “[...] todas as palavras, além das minhas próprias, são palavras do outro. Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é a reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada) [...]”.

Essa reação caracteriza os enunciados produzidos por cada um dos sujeitos participantes de uma interação social, uma vez que há um projeto discursivo direcionado a *outro(s)* (Sobral, 2009). Ao se considerar que o dizer está assentado em um direcionamento, devem ser considerados, igualmente, os contextos de produção, circulação e recepção, os quais vão determinar como será a orientação do dizer do *eu* para *o(s) outro(s)*. Assim, o projeto discursivo coloca em evidência os limites postos pelo *eu* nos enunciados proferidos ou escritos por ele.

Entendo que as *relações dialógicas* constituem o todo do enunciado, a comunicação dialógica, em que há dois sujeitos diferentes, dois juízos, dois valores de sentido, uma tese e uma antítese, demarcando seu espaço e tempo a partir das palavras e contrapalavras tecidas por eles durante os encontros dialógicos, os confrontos ideológicos (Bakhtin, 2018).

Essa perspectiva dialógica é o lugar em que esta pesquisadora se insere, que objetiva analisar e interpretar as vozes sociais presentes nos relatórios e relatos de experiências para compreender o processo da construção do perfil identitário da profissão docente dos licenciandos do curso de Letras, a partir da teia dialógica estabelecida e vivida por eles no PRP.

Nesse fio dialógico, é preciso que o pesquisador se mantenha distante de seu objeto de investigação para que possa observar, compreender, resignificar, reacentuar, reelaborar os sentidos construídos pelos sujeitos participantes da pesquisa, a fim de que possa apresentar sua contrapalavra de forma a completar o horizonte desses outros com os quais esteve em contato. Para Bakhtin (2011a, p. 23),

[...] urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste. Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento.

Essa visão exotópica mostra que a reflexividade (Bortoni-Ricardo, 2008) na pesquisa qualitativa deve ser considerada, uma vez que o pesquisador faz parte do mundo que investiga. Para a sociolinguista, no paradigma interpretativista, essa capacidade de refletir sobre o mundo e refratá-lo faz parte do agir dos pesquisadores, ou seja, esse movimento de reflexão e refratação pode dar credibilidade à análise dos dados, pois há um movimento de distanciamento entre “[...] o sujeito cognoscente (pesquisador) e o objeto cognoscível de sua pesquisa [...]” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 58).

As reflexões enunciadas por Bortoni-Ricardo (2008) reafirmam a visão de Bakhtin (2011a) em relação à visão exotópica do pesquisador, quando ele se encontra em diálogo com o seu objeto de pesquisa. Para o autor russo, “não se trata de fundir-se com o *outro*, mas de manter posição própria na distância e no *excedente de visão* e compreensão a este relacionado” (Bakhtin, 2011d, p. 355).

Deste lugar teórico, fiz a escolha de *corpus* de minha investigação, pois vivenciei o Programa Residência Pedagógica, quando este foi instituído pelo Ministério da Educação em parceria com a CAPES. Fiz parte do processo, exercendo a função de professora formadora do

Programa em 2019, participando, ativamente, com os licenciandos e os professores das escolas-campo.

Esta participação ativa me motivou a investigar os relatórios e os relatos de experiência produzidos pelos licenciandos, pois é meu objetivo identificar as vozes sociais, a partir do saber-fazer docente enunciado nesses textos, que contribuíram com a construção do perfil identitário da profissão docente.

Ao fazer parte deste processo, fui instigada a pesquisar o todo desta participação, dando voz aos licenciandos e, eu, como pesquisadora, agi ativamente, pois sei que o *outro* me constitui, assim como há *outros* que constituem meus sujeitos da pesquisa. Logo, não existe passividade nestes fios dialógicos, pois somos ativos e nosso agir “[...] tem um caráter *dialógico* especial” (Bakhtin, 2011d, p. 339). Em conformidade com o pensador russo, posso dizer que “essa consciência do outro não se insere na moldura da consciência do autor, revela-se de dentro como uma consciência situada *fora* e ao *lado*, com a qual o autor entra em relações dialógicas”.

Esse fio dialógico, consoante Bakhtin (2011d, p. 355), está constituído por um “excedente aberto e honesto, que se revela dialogicamente ao outro, um excedente que se exprime em discurso voltado para alguém e não à revelia. Todo essencial está dissolvido no diálogo, colocado cara a cara”.

Nesse excedente de visão, observa-se que há duas consciências, pois, de um lado, há a pesquisadora e, de outro, há os enunciados produzidos pelos licenciandos. A pesquisadora, na categoria do *outro-para-mim*, distancia-se do *outro*, para contemplá-lo e, assim, analisar e enxergar o mundo, as relações vivenciadas por ele, para depois completá-lo, mantendo sua singularidade, suas visões de mundo. Em outras palavras, “quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos” (Bakhtin, 2011a, p. 21). Essa postura no agir da pesquisadora reafirma o pensamento de Bakhtin sobre o objeto de pesquisa das ciências humanas como o “ser expressivo falante”. Para Amorim (2006, p. 98),

Pesquisador e sujeito pesquisado são ambos produtores de texto, o que confere às Ciências Humanas um caráter dialógico. Uma primeira consequência disto é que o texto do pesquisador não deve emudecer o texto do pesquisado, deve restituir as condições de enunciação e de circulação que lhe conferem as múltiplas possibilidades de sentido.

Essa é a configuração desta pesquisa dialógica, em que me inseri no contexto da pesquisa e, ao mesmo tempo, coloquei-me distante dele para captar os fios dialógicos presentes nos enunciados escritos pelos licenciandos e dar um acabamento para este texto científico. Devo, ainda, considerar, consoante Amorim (2006), que, enquanto pesquisadora, busco não fundir os dois mundos (da pesquisadora e dos licenciandos), pois quero, a partir das

divergências, das tensões existentes, mostrar minha posição exterior, que envolve uma posição axiológica, marcada por visões de mundo, por tom emocional-volitivo, por teorias, por relações vividas e construídas em um determinado contexto sócio-histórico e ideológico.

Ademais, o agir neste mundo teórico, neste mundo da pesquisa, exige de mim uma postura ética em relação ao meu saber-fazer como pesquisadora. Bakhtin me ajuda compreender este agir, quando diz que “o mundo como conteúdo do pensamento científico é um mundo particular, autônomo, mas não separado, e sim integrado no evento singular e único do existir através de uma consciência responsável em um ato-ação real (Bakhtin, 2010, p. 58).

Nesta reflexão, os pesquisadores são colocados como participantes ativos do processo investigativo e responsáveis pelas escolhas na condução da pesquisa, como também pela apropriação, pela apresentação das fontes do objeto investigativo e pelas valorações feitas sobre o objeto da pesquisa, uma vez que eles estão inseridos em um determinado contexto sócio-histórico e ideológico que espera essa atitude responsável. Para Brait (2006, p. 10), deve-se “[...] reconhecer que essas atividades intelectuais e/ou acadêmicas são atravessadas por idiosincrasias institucionais e, necessariamente, por uma ética que tem na linguagem, em suas implicações nas atividades humanas, seu objetivo primeiro”.

Em síntese, ser ético na pesquisa é dar um acabamento singular e responsável aos enfrentamentos vivenciados durante o processo investigativo. É saber que os fios dialógicos constitutivos do texto científico devem estar em consonância com as prerrogativas do mundo teórico e científico.

#### **1.1.4 As esferas da atividade humana e sua relação com o signo ideológico e as forças sociais**

Na teoria da Análise Dialógica do Discurso, é sabido que nossas relações estão vinculadas às diversas esferas da atividade humana das quais fazemos parte. Assim, o enunciado constitui-se nessas esferas, uma vez que seu processo de criação e circulação está relacionado aos processos interativos realizados pelo homem em um dado espaço, em um dado momento histórico. Ainda, segundo Souza (2002, p. 78), “devemos enxergar no enunciado espaços organizados e animados, ou seja, dinâmicos, compostos de uma certa atividade humana (Comunicação Social) e de uma certa atividade de linguagem (Comunicação Verbal)”. Esta premissa é o ponto de partida da teoria bakhtiniana, pois o enunciado é tomado como produto dessa interação, marcando, desse modo, que essa interação é a realidade fundamental da língua, da linguagem.

Volóchinov (2019, p. 128), no texto “A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica”, afirma que o enunciado concreto “nasce, vive e morre no processo de interação social entre os participantes do enunciado”. Isso mostra o que vem sendo afirmado por mim em relação à natureza do enunciado, que está intrinsecamente imbricada às relações sociais nas quais tomamos parte, ou seja, o falante produz enunciados em diversas esferas da atividade humana, com o objetivo de suscitar respostas do(s) seu(s) interlocutor(es), num dado contexto sócio-histórico. Logo, convém frisar que todo enunciado não está voltado apenas para seu objeto mas também para os discursos dos outros. Nessa perspectiva, toda interação reflete e refrata diferentes significados e sentidos, cuja relação dialógica está marcada pela heterogeneidade devido ao fato de os conceitos ideológicos não serem uniformes numa dada esfera da atividade humana.

Bakhtin (2009, p. 12) afirma que as esferas são espaços sociais de aplicação da linguagem e onde ocorrem atividades humanas diversas que, segundo ele, “são quase ilimitadas”. Sobral (2009, p. 12) amplia meu olhar para esse conceito, ao considerar que as esferas podem ser compreendidas como instituição, pois trata-se “[...] de uma modalidade sócio-histórica relativamente estável de relacionamentos entre os seres humanos”. A título de ilustração, existem a esfera escolar, a esfera acadêmica, a esfera governamental. Essas esferas dialogam entre si, contudo cada uma está marcada pelas funções que desempenha e pelos tipos de relações estabelecidas entre si e com outras. Assim, cada esfera implica uma correlação de forças entre os sujeitos que possuem diferentes posições sociais, as quais são instituídas pelas próprias esferas.

Essas posições vão definindo as formas de interação entre os sujeitos que dela participam, impondo certas restrições a partir da função e do grau de hierarquia estabelecido entre os sujeitos. Desse modo, cada sujeito, a partir do contexto da interação, tem uma finalidade e um interesse ao adentrar uma determinada esfera. Essas relações interativas vão definindo os modos de agir dos sujeitos (Barbosa, 2001).

Isso posto, afirmo, então, que as esferas da atividade humana organizam o dizer dos sujeitos, uma vez que elas estão marcadas pelas relações interativas realizadas por esses sujeitos, e estão imbricadas “[...] com a práxis humana (social e histórica)” e estão repletas “[...] dos valores que emergem dessa práxis”. (Faraco, 2009, p. 121). Dito de outro modo, as esferas são espaços sociais definidos pelas relações dialógicas vividas pelos sujeitos em um dado momento histórico. Essas relações ocorrem não somente nas esferas do cotidiano, mas também naquelas culturalmente mais elaboradas.

Em relação a esse grupo de esferas (cotidianas e culturalmente mais elaboradas), Volóchinov (2018) nos faz refletir sobre as posições ideológicas existentes nelas e que conduzem o agir do sujeito. O pensador russo afirma que, em qualquer esfera, há um signo ideológico, o qual reflete e refrata uma dada realidade, imprimindo uma avaliação ideológica. Nesse movimento avaliativo,

Cada campo da criação ideológica possui seu próprio modo de se orientar na realidade, e a refrata a seu modo. Cada campo possui sua função específica na unidade da vida social. Entretanto, *o caráter sógnico é um traço comum a todos os fenômenos ideológicos* (Volóchinov, 2018, p. 94).

Dada a natureza dessas relações nessas esferas, o valor sógnico ocorre por meio das diversas relações entre os signos em um dado campo ideológico, como também quando interage com outro campo. Assim, conforme Volóchinov (2018, p. 95), “essa cadeia de criação e da compreensão ideológica, que vai de um signo a outro e depois para um novo signo, é única e ininterrupta [...]”. Nesse processo da criação dos signos ideológicos e dos sentidos elaborados e difundidos, percebe-se que, para se explicar uma dada realidade a partir de um signo ideológico, é preciso entender que esse signo é criado socialmente pelo homem.

No bojo dessa discussão, busco compreender o Programa Residência Pedagógica, que faz parte de uma esfera oficial que dissemina sentidos sobre a formação inicial nos cursos de licenciatura. Assim, como ditona introdução desta tese, veicula-se que esses cursos não estão dando uma formação adequada para os licenciandos. Cria-se, dessa forma, um valor negativo para a formação inicial, que é repercutido em diferentes esferas sociais. Por isso, em conformidade com Volóchinov (2018, p. 97), afirmo que o valor do signo ideológico é “[...] criado no processo da comunicação social de uma coletividade organizada”. Essa coletividade cria e organiza os materiais sógnicos conforme os campos particulares da criação ideológica; logo, “o signo é criado por uma função ideológica específica e é inseparável dela” (Volóchinov, 2018, p. 99).

Por essa razão, Volóchinov (2018) assevera que a existência de um signo ideológico se dá em função das relações estabelecidas em um dado campo ideológico, ou seja, nas palavras de Miotello (2010, p. 170), “[...] o campo privilegiado de comunicação contínua se dá na interação verbal, o que constitui a linguagem como o lugar mais claro e completo da materialização do fenômeno ideológico”.

Esse fenômeno ideológico encontra na palavra seu lugar, que é tomada como exemplo singular da ciência das ideologias, pois “*a palavra é o fenômeno ideológico par excellence*”. (Volóchinov, 2018, p. 98). Por reconhecer isso, o estudioso diz que ela pode assumir funções ideológicas diversas, como: científica, estética, moral, religiosa. Para mim, a palavra é o

material sgnico que me possibilitará compreender como os licenciandos, a partir dos relatórios produzidos para o Programa Residência Pedagógica, refletem sobre sua identidade profissional, e a refratam, ao considerar que existe um discurso do Estado Pedagogo que afirma a insuficiência do processo formativo dos cursos de licenciatura. Em síntese,

[...] qualquer refração ideológica da existência em formação, em qualquer material significante que seja, é acompanhada pela refração ideológica na palavra: fenmeno obrigatório concomitante. A palavra está presente em todo ato de compreensão e em todo ato de interpretação (Volóchinov, 2018, p. 100).

Baseada nesses sentidos postos para as esferas da atividade humana e sua inter-relação com a criação dos signos ideológicos,  possível dizer que os relatórios e os relatos de experiência produzidos pelos licenciandos podem ser considerados um produto ideológico, uma vez que eles respondem a um discurso sobre os processos formativos realizados pelos cursos de licenciatura. Eles são o produto dos embates ideológicos sobre o processo formativo, ou seja, há um movimento de reflexão sobre essa realidade, e de sua refração, a partir de outra realidade, isto é, do Programa Residência Pedagógica. Para Souza (2002, p. 93), “a natureza ideológica do enunciado concreto revela a ao de forças centrípetas e centrífugas em seu interior [...]”.

Por isso, deve-se considerar a ação dessas duas forças sociais durante o embate ideológico, denominadas por Bakhtin (1988) de força centrípeta e força centrífuga. Elas, segundo o estudioso, atuam no ato criativo do artista, quando este está produzindo sua obra artística. Por isso, ele faz a seguinte afirmação:

No todo do artístico há dois poderes e duas ordens criadas por esses poderes, as quais se condicionam mutuamente; cada elemento é determinado em dois sistemas de valores e em cada momento esses dois sistemas de valores se encontram numa inter-relação semântica essencial e tensa —  um par de forças que criam o peso axiológico de acontecimento de cada elemento e do todo (Bakhtin, 2011, p. 183).

Observa-se, no fragmento acima, que há dois sistemas de valores que interferem no processo de criação e eles convivem de forma tensa. Esse fato demonstra que existe, no processo criativo, uma orientação ideológica a ser seguida, contudo o artista busca imprimir sua marca, a fim de romper com determinados padrões estabelecidos no que refere à criação artística e ao uso da língua. Assim, Bakhtin demonstra que, no processo de criação do romance, o artista ora dialoga com as forças que orientam o fazer do artista, ora busca rompê-las, ressignificando o fazer literário, ou seja, o tom volutivo-axiológico de outros sujeitos está em tensão ideológica com o tom do sujeito que produz, o “eu” do artista. Logo, as forças centrípetas e centrífugas constituem o todo do enunciado.

De forma análoga, pode-se tomar esse conceito para a compreensão da identidade docente. É possível dizer que há um embate de forças centrípetas e centrífugas na configuração das identidades sociais, pois, de um lado, a escola busca harmonizar o agir do sujeito, representado pela relação assimétrica entre professor e aluno, com as políticas públicas de formação docente, pelas escolhas metodológicas que devem conduzir o ensino-aprendizado, pelas visões e concepções de ensino, língua e escola que devem ser assumidas pelos professores. Tudo isso configura a força centralizadora, unívoca, a força centrípeta. De outro, estão os múltiplos “eus”, logo múltiplas identidades desempenhadas pelos sujeitos, que vão sendo constituídas, conforme sua relação com os outros. Isso vai marcar a força centrífuga, que busca romper com a unicidade do agir (Bakhtin, 2002). Por essa razão, podem ser encontradas em um mesmo sujeito posições diferentes em relação à concepção de ensino. Essa ocorrência se explica, porque ora ele pode assumir uma concepção de ensino tradicional, ora ele pode ter uma concepção mais reflexiva. De acordo com Bakhtin (1988, p. 82),

Cada enunciação concreta do sujeito do discurso constitui o ponto de aplicação seja das forças centrípetas, como das centrífugas. Os processos de centralização e descentralização, de unificação e de desunificação cruzam-se nesta enunciação, e ela basta não apenas à língua, com sua encarnação discursiva individualizada, mas também ao plurilinguismo, tornando-se seu participante ativo.

Se se pensar no ensino de língua, ora se pode observar uma prática mais centralizadora, direcionada para o ensino metalinguístico, cuja concepção de língua pode ser língua como código, estrutural, ora ela é descentralizadora, em que há propostas didáticas voltadas para o ensino reflexivo, apoiado na concepção de língua como interação.

Sendo assim, pode-se dizer que a questão das forças centrífugas e centrípetas é um caminho para se estudar essa não unicidade das identidades e os embates ideológicos vividos pelos licenciandos durante a sua formação docente.

No próximo capítulo, serão discutidas as bases legais que fundamentam a prática docente e a formação inicial.

## CAPÍTULO II

### A PROFISSÃO DOCENTE E AS BASES LEGAIS

A profissão do professor está sedimentada em leis, normativas, diretrizes, resoluções, decretos, elaborados pelo Estado Pedagogo (Lessard, 2008), representado por diferentes agentes das esferas federal, estadual e municipal. Toda essa documentação jurídica, em boa medida, objetiva oferecer educação e formação de qualidade aos ingressantes da Educação Básica e Superior. Essa prerrogativa está presente na Constituição Federal que, em seu artigo 22, no inciso XXIV, estabelece o poder legislativo da União na elaboração, definição de documentos jurídicos: “Compete privativamente à União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional” (Brasil, 1988); e, no artigo 24, no inciso IX, inclui outros entes federativos: “Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre: **educação**, cultura, ensino, desporto, ciência, tecnologia, pesquisa, desenvolvimento e inovação”. (Brasil, 1988, grifo nosso).

Esse Estado Pedagogo “[...] prescreve porque considera que os docentes são *técnicos* aos quais deve-se dizer não só o que transmitir, mas também como fazê-lo” (Lessard, 2008, p. 50). Ao reconhecer essa visão de prescrição, a profissão docente passa a ser normatizada por atos normativos que devem ser seguidos pelos professores, pelos gestores das escolas e das instituições superiores, pelos conselhos de educação, pelas secretarias de educação, pelos cursos superiores de formação. Essas normatizações objetivam orientar desde a criação de um curso de licenciatura por uma instituição de ensino superior, a prática docente a ser assumida pelos professores, até apresentar um perfil de professor para o exercício de seu saber-fazer para os diferentes saberes acadêmicos e escolares, o qual pode ser percebido, por exemplo, no projeto pedagógico de curso (PPC). No PPC, pode-se não apenas observar esse diálogo com a voz do Estado Pedagogo, como também se verá, nesta tese, o embate ideológico, precisamente, quando eles procuram romper com o discurso da formação voltada para o mercado de trabalho.

Outra observação a ser feita diz respeito às reformas curriculares realizadas pelo Estado Pedagogo, as quais são operacionalizadas no projeto pedagógico institucional, projeto pedagógico de curso, projeto político pedagógico das instituições do Ensino Básico e Superior. No artigo 210 da Constituição, fala-se sobre currículo e se busca determinar os conteúdos necessários para os estudantes: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988). Desse modo, tem-se uma política educacional e federativa sustentada em valores democráticos, jurídicos e normativos.

Esses valores difundidos pelo Estado Pedagogo devem ser analisados para que se compreenda a identidade docente propagada nesses documentos normatizadores. Deve-se considerar, ainda, que essa normatização visa à centralização do processo de formação docente, a fim de criar um perfil fechado que atenda às demandas enunciadas nesses documentos. Recentemente, o Ministro da Educação, Camilo Sobreira de Santana, instituiu um Grupo de Trabalho, nomeado pela Portaria nº 587, de 28 de março de 2023, para a proposição de políticas de melhoria na formação inicial de professores, em virtude dos indicadores de qualidade apresentados pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Segundo informações publicadas no site do MEC, os debates voltaram-se, principalmente, para os “dados de baixa qualificação da formação de professores”. Ainda, segundo esse portal de notícias, o Grupo de Trabalho (GT) debateu estes pontos:

- **Discussões sobre as Resoluções do CNE/CP nº 02/2019 e nº 01/2020.**
- Aperfeiçoamento da regulação dos cursos de licenciatura ofertados na modalidade a distância (EAD).
- Elaboração de diagnóstico detalhado acerca dos desafios para equilibrar a oferta e a demanda por professores no país.
- Formulação de um plano nacional de valorização dos profissionais do magistério que articule formação, carreira, remuneração e condições de trabalho.
- **Reafirmação do papel da Capes na formação inicial e continuada de professores.**
- Aprimoramento do Enade das licenciaturas.
- **Institucionalizar e ampliar as iniciativas voltadas para o fortalecimento da formação teórico-prática dos licenciandos.**
- **Desenvolvimento de ações com foco específico na formação de professores para as modalidades.**
- Desenvolvimento de ações com foco específico na formação de professores alfabetizadores (MEC, 2023, grifo nosso).<sup>21</sup>

Nos pontos destacados, observa-se o interesse do GT pela formação inicial, com ênfase em assuntos que são discutidos nesta tese, demonstrando a pertinência desta pesquisa, pois estão sendo tecidos sentidos para uma política de formação instaurada pelo Estado Pedagogo (MEC, CNE, CAPES) por meio de seus documentos normatizadores. Durante a exposição desses documentos, será estabelecido um diálogo com os dados apresentados por esse GT.

Nesse movimento dialógico de compreensão desses documentos, os agentes que atuam nos órgãos governamentais (MEC, CNE), segundo Reis, André e Passos (2020, p. 48), ao proporem a melhoria da educação pública, têm orientado a formação docente para que ela

---

<sup>21</sup> Ministério da Educação. **Finalizada minuta do relatório sobre formação de docentes.** Brasília: Ministério da Educação, 8 de agosto 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/agosto/finalizada-minuta-do-relatorio-sobre-formacao-de-docentes>. Acesso em: 22 dez. 2023.

[...] esteja mais vinculada ao processo de aprendizagem e desenvolvimento desse profissional, mediante uma relação mais próxima entre os conhecimentos teóricos e o conhecimento da prática da docência, de uma prática que dê sentido ao que se ensina ao aluno.

Ainda, as políticas públicas de formação, como a BNCC, “apontam também para a centralidade da prática e do saber-fazer da docência valorizando os aspectos metodológicos do ensino” (Frangella; Dias, 2018, p. 14). Assim, observa-se que há um perfil docente sendo enunciado nessas políticas direcionado para a prática, como também há defesa de um perfil docente que atenda as demandas postas pelo mundo globalizado, razão pela qual o professor precisa “estar constantemente em processos de formação e atualização” (Dias, 2018, p. 14) e no GT instituído pelo MEC isso, também, é ponto de discussão. Portanto, percebe-se que as forças centrípetas estão agindo nesses espaços sociais.

Conforme Bakhtin (1988), na vida cotidiana, as forças centrípetas orientam as visões de mundo do homem de forma unívoca, buscando instituir uma visão centralizadora para a sua vida concreta. Por essa razão, entende-se que o processo formativo instaurado em um curso de licenciatura ou em programas de formação ofertados pelo Estado Pedagogo (MEC, CAPES) responde, em boa medida, a esse viés homogêneo. Assim, é possível dizer que há valores axiológicos impregnados nessa formação, marcados por valores sociais e ideológicos que estão em constante embate ideológico. Por essa razão, durante a apresentação desses documentos, foi feita sua análise, por se entender que existe uma teia discursiva entre esses documentos e o Programa Residência Pedagógica. Ainda, no capítulo V, de análise de *corpus*, voltarei a focalizá-los, pois existe imbricação entre a proposta do PRP e essas bases legais da profissão docente. Assim, baseada na teoria da ADD, posso afirmar que todo discurso é uma resposta a um outro enunciado, ou seja, “para o estudioso bakhtiniano, é a relação dialógica com o objeto, entre as vozes presentes e as relacionáveis com o enunciado, que garante compreender os sentidos de um texto na qualidade de enunciado vivo” (Destri; Marchezan, 2021, p. 19).

Essa visão sustenta-se nos estudos feitos por Volóchinov (2018, p. 97), quando assevera que o querer dizer do sujeito está assentado na premissa de que “*a consciência individual é um fato social e ideológico*”. Por essa razão, minha compreensão está apoiada nessa afirmação, pois entendo que o sujeito é dialógico, constituído por diferentes bases ideológicas, logo por vozes sociais.

Dada a importância desses documentos, apresentam-se, nesta seção, as bases legais que sustentam o trabalho do professor de Língua Portuguesa. O objetivo desta apresentação é mostrar a identidade do professor neles projetada, para que assim haja compreensão dessa identidade, a qual, em certa medida, sustenta a prática docente dos professores da Educação

Básica, dos formadores e dos licenciandos. Pela Teoria Análise Dialógica do Discurso, considero que há uma teia discursiva entre esses documentos, pois todo enunciado responde a um discurso do passado, do presente e do futuro.

## **2.1 Diálogo com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**

Os cursos de licenciatura e bacharelado possuem diretrizes que regulam o processo de formação dos acadêmicos em que se busca apresentar a identidade profissional que será assumida por eles, após a conclusão do curso. Essas diretrizes e demais normatizações são entendidas como legislação específica, pois há a lei geral, conhecida por todos pela LDB, a qual, desde 1961, normatiza a educação no Brasil. É a maior lei para a educação no Brasil, também chamada de “Carta Magna da Educação”, que define “[...] as linhas mestras do ordenamento geral da educação brasileira” (Saviani, 2019, p. 27).

Segundo Saviani (2019), a legislação específica permite a normatização de diferentes ações, pois a lei geral é um orientativo para a sedimentação e os processos de mudanças necessárias para a educação brasileira. Assim, essa legislação complementar irá regulamentar os dispositivos enunciados na LDB para que as “[...] iniciativas governamentais, [façam] o delineamento da política educacional que se busca implementar” (Saviani, 2019, p. 27).

Dada a relevância desse documento para o processo de criação das leis específicas, abordam-se, resumidamente, as normatizações estabelecidas pela LDB para a formação de professores. Esse resgate histórico inicia-se com a primeira LDB aprovada em 1961 e finaliza-se com a última, aprovada em 1996.

A aprovação da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, originou a primeira LDB voltada para o ensino básico e superior (no âmbito da formação inicial e continuada). Essa aprovação deu-se em função de o texto da Constituição de 1946 determinar que a União legislasse sobre a política educacional a partir de uma norma jurídica (Santos, 2003).

Segundo Bes (2018), durante a tramitação da lei até a sua aprovação, o Brasil estava em busca da liberdade democrática após a Era Vargas (1930-1945), denominada de “nacional desenvolvimentismo”. Nesse processo, dava-se continuidade aos caminhos percorridos por Vargas relativos ao desenvolvimento das indústrias e da urbanização das cidades. Esse ideário ecoou na política educacional, em que pensadores da educação debatiam sobre o ensino e a função da escola, dentre eles Carlos Lacerda e Anísio Teixeira.

Esses pensadores tinham visões diferentes sobre a questão da política educacional. Carlos Lacerda defendia o ensino particular, apoiado na visão cristã, e Anísio Teixeira, o ensino público e laico (Montalvão, 2010).

Carlos Lacerda defendeu, durante a redação do texto da LDB, uma política excludente, pois as famílias deveriam custear o ensino em prol das instituições privadas. Segundo Montalvão (2010, p. 34), “[...] Lacerda priorizou a ação da iniciativa privada e a inclusão de alunos carentes de recursos financeiros na sua rede escolar, através do financiamento de bolsas de estudo por intermédio do Estado, que passaria a ter função supletiva quanto à educação”. Essa pauta defendida por ele visava à manutenção e à propagação de políticas educacionais que ampliariam as diferenças de classes, uma vez que as famílias pobres deveriam custear o ensino em prol das instituições privadas e, ao mesmo tempo, dariam mais poder para as congregações cristãs.

Essa visão elitista foi apontada por Anísio Teixeira quando esse texto chegou à Câmara dos Deputados e ele foi contrário à sua aprovação. Para Montalvão (2010, p. 36),

Lacerda definia as sociedades democráticas como sociedades livres, em que a liberdade deveria permitir às famílias conduzirem seus destinos de acordo com a orientação espiritual cristã. Teixeira definia as sociedades democráticas como sociedades igualitárias, em que a igualdade deveria permitir o rompimento com as hierarquias presentes entre as famílias da ‘boa sociedade’ e as provenientes das classes populares. Colocada no centro das preocupações, a escola era vista como extensão da educação dada em casa, ou então, como mecanismo equalizador das educações proporcionadas em diferentes lares.

Observa-se, no excerto acima, a divergência de pensamentos e ações em relação ao papel do Estado na promoção do ensino público, embora os dois partissem de uma postura democrática para apresentarem seus ideários. A proposta de Anísio Teixeira estava voltada para uma formação humana, e a escola seria a responsável por possibilitar ao sujeito oportunidades para conquistar um diploma de conclusão da educação básica que, por sua vez, levá-lo-ia a ser um cidadão consciente e atuante em relação ao seu papel social. Essa visão, segundo Montalvão (2010) e Silva (2018), está presente no texto da primeira LDB, contribuindo com propostas voltadas para a autonomia do sujeito.

Para Silva (2018), o artigo primeiro da LDB<sup>22</sup> possui marcas do pensamento de Teixeira; como exemplo, a pesquisadora afirma que os cinco incisos desse artigo revelam como objetivo central “desenvolvimento integral da personalidade” (Silva, 2018, p. 73). Ainda,

---

<sup>22</sup> Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;

A Lei deixa claro que o direito à educação subtende o dever de fazê-la de modo integral, ou seja, de preparar o indivíduo para a vida, para o bem comum. Subtende-se pela leitura do quinto inciso (e) que, por meio do domínio dos recursos científicos e tecnológicos, o indivíduo conseguirá se inserir no meio social e vencer as dificuldades (Silva, 2018, p. 72-73).

Esse artigo primeiro revela que os princípios “da liberdade” e “solidarização” estruturam o sistema de ensino na década de 1960. Nesse artigo, explicita-se que a educação nacional visava ao desenvolvimento da formação humana, ética, profissional, bem como havia preocupação no “fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional” (Brasil, 1961, tít. 1, art. 1).

No tocante à formação de professor no ensino superior, havia artigos direcionados à formação docente para o Ensino Primário e Ensino Médio, presentes no capítulo IV:

Art. 52. O ensino normal tem por fim a formação de professôres, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância (Brasil, 1961, p. 7).

[...]

Art. 59. A formação de professôres para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professôres de disciplinas especiais de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica. (Brasil, 1961, cap. IV).<sup>23</sup>

Nos artigos acima, há orientação para que os cursos deem uma formação consistente para os futuros professores, priorizando “conhecimentos técnicos” e “cursos especiais de educação técnica”. Há um discurso de formação dirigido ao desenvolvimento de conhecimentos específicos e técnicos para o exercício da profissão. Nesse processo formativo dos docentes, o pensamento de Anísio Teixeira se fez presente, pois nos textos dos artigos fez-se uso do termo “formação” ao invés de “instrução”. Essa escolha, conforme Silva (2018), mostra a pertinência das ideias desse pensador para a educação brasileira, uma vez que ele compreendia que a educação era o caminho para que o Brasil conseguisse fazer mudanças internas, a fim de “adentrar a modernidade”.

Dando prosseguimento a essa visão enunciada nesses artigos, no Capítulo I, do Ensino Superior, apresentam-se os objetivos dessa modalidade de ensino: “Art. 66. O ensino superior

- 
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
  - c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
  - d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
  - e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
  - f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;
  - g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça (Brasil, 1961, tít. 1, art. 1).

<sup>23</sup> Não fiz alteração na escrita das palavras, mantendo o acordo ortográfico da época.

tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário” (Brasil, 1961, cap. I). Nesse artigo, enunciam-se objetivos que se interligam em função do desenvolvimento das três áreas do saber científico, pois seu crescimento dar-se-á a partir das pesquisas realizadas pelos docentes e discentes, contribuindo com a formação de profissionais qualificados para o exercício da profissão e para o mercado de trabalho.

Na primeira LDB, pode-se dizer que houve a valorização da formação do sujeito para o ensino básico e superior e, para isso, apresentou-se um discurso orientativo, deliberativo e normativo para que os responsáveis diretos pelo processo de ensino-aprendizagem seguissem a proposta de ensino apresentada por essa lei. Desse modo, nota-se que há uma identidade profissional voltada para uma formação técnica, para ser mobilizada durante a atuação nas escolas do ensino básico. Para Gatti *et al.* (2019, p. 23), essa cultura de formação se faz presente nas instituições de ensino até os dias atuais e representa “[...] a separação entre área de conhecimentos específicos e área de conhecimentos para a docência”. Baseada nessas reflexões e em Diniz-Pereira (2014), posso dizer que a identidade docente desse período, ainda, pode ser percebida em algumas práticas pedagógicas, pois o professor é visto como “[...]um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas” (Diniz-Pereira, 2014, p. 36).

A segunda LDB, a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, denominada de “Reforma do Ensino de 1º e 2º graus” (Bes, 2018), influenciou a organização interna das universidades no que se refere à sua função social, pois estas passaram a ser organizadas em “departamentos e o ensino em semestres visava ao alinhamento com a lógica empresarial e à eficiência às instituições” (Bes, 2018, p. 36). Essa visão era uma resposta à reforma vivenciada pelos alunos do ensino médio, pois “[...] a obtenção de um diploma técnico nessa etapa do ensino acabava por desviar alguns alunos da busca pela formação no ensino superior” (Bes, 2018, p. 36). Ressalta-se que o órgão norte-americano “a United States Agency for International Development (USAID)” influenciou diretamente na produção da segunda LDB, restringindo-se “aos aspectos empresariais e tecnocráticos que visavam ao mercado de trabalho, não aos aspectos pedagógicos” (Bes, 2018, p. 38).

Silva (2018, p. 75) tece considerações desfavoráveis também a essa reforma do ensino primário e secundário, pois inviabilizou a continuidade do debate nacional para a questão da educação brasileira, “[...] produzindo uma escola dualista, clivada, voltada para o trabalho alienado e para o controle social”.

Em relação à formação dos docentes nessa segunda LDB, no artigo 29, no capítulo IV, há esta orientação:

Art. 29. A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos (Brasil, 1971, cap. IV).

Feita a leitura e análise desse artigo, compreende-se que a formação do professor visava atender a três propostas: a) formação voltada para os aspectos culturais da região onde o futuro professor atuaria; b) formação direcionada às especificidades da área de atuação do futuro professor; c) formação dirigida à etapa de ensino dos futuros alunos. Por essa razão, Gatti *et al.* (2019, p. 23) afirmam que “a educação que se propôs era voltada a objetivos e metas operacionais, situadas em demandas do projeto político do momento social e econômico, com apoios dirigidos a iniciativas específicas”.

Essa formação objetivava qualificar o professor para atender a essa demanda mercadológica, contudo não havia políticas de formação para os docentes, nem apoio para essa formação (Gatti *et al.*, 2019). Em razão disso, a identidade profissional postulada pela segunda LDB também é de uma formação técnica, apoiada nas necessidades locais onde o futuro professor atuaria.

Essas duas primeiras publicações da LDB demonstram que a voz oficial está em diálogo com as necessidades mercadológicas e não com o processo formativo dos professores. Entendo que essa valoração representa as forças centrípetas que buscam a centralização do fazer pedagógico do professor. As posições ideológicas desse período são reverberadas pelos atos normativos desses documentos, o que me permite afirmar que o professor é visto como um profissional que seja capaz de promover a universalização do ensino, a partir de sua capacitação e qualificação (Diniz-Pereira, 2014). Essa visão ideológica, em certa medida, como pontuaram Gatti *et al.* (2019), ainda, encontra espaço nas práticas dos professores e grande parte dos currículos de formação de professores está assentada no modelo da racionalidade técnica, segundo Diniz-Pereira (2014).

A terceira LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, é a que regula atualmente o ensino brasileiro e está em diálogo com a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988; Bes, 2018; Montalvão, 2010; Silva, 2018).

Conforme Bes (2018, p. 42), o artigo 1º dessa lei é constituída por quatro pilares conceituais: “prática social; mundo do trabalho; movimentos sociais; manifestações culturais”.

Esses pilares mostram que a educação é a condição para o exercício da cidadania pelos sujeitos, pois eles vivenciam sua vida na escola e fora dela.

Nesta versão atual, observa-se a valoração para a formação docente relacionando teoria e prática, com vista ao aperfeiçoamento profissional, conforme o artigo 61:

- I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (Brasil, 1996, p. 26).

No Artigo 67, parágrafo único, afirma-se: “A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistérios, nos termos das normas de cada sistema de ensino” (Brasil, 1996, p. 27). Feita a análise deste artigo, nota-se que a prática docente está sustentada na experiência vivida em uma unidade escolar, a qual é obtida após o licenciando participar da disciplina estágio supervisionado e, recentemente, dos programas institucionais aprovados pelo Ministério da Educação, em parceria com as instituições do ensino superior e da educação básica, chamados de Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e Residência Pedagógica.

Essa visão de formação possibilita aos licenciandos experiências singulares, contribuindo com seu processo formativo, pois vivenciam situações específicas que ocorrem apenas no chão da escola, permitindo que licenciandos, professores supervisores do estágio e formadores divulguem não somente os resultados positivos das ações didático-pedagógicas, como também aqueles em que não foi possível concretizar uma determinada ação. Ademais, esses dados, também, possibilitarão que esses sujeitos busquem respostas para compreender aquilo que não deu certo, a fim minimizar os problemas ocorridos na escola.

Essa visão de formação está fundamentada no modelo da racionalidade prática (Diniz-Pereira, 2014), em que se reconhece a complexidade da profissão docente, marcada pelo discurso da teoria e da prática e, ainda, o professor é visto “[...] como um profissional que reflete, questiona e constantemente examina sua prática pedagógica cotidiana, a qual por sua vez não está limitada ao chão da escola” (Diniz-Pereira, 2014, p. 38).

Pode-se dizer, então, que a identidade profissional deliberada pela terceira LDB é a de que os docentes tenham uma formação acadêmica sustentada pela relação teoria e prática. Contudo, Gatti *et al.*, 2019, baseadas em Gatti (2015), afirmam que essa proposta da LDB foi seguida pelos cursos de licenciatura, parcialmente, uma vez que privilegiaram a formação específica, dando ênfase às disciplinas da área específica e pouco espaço para a formação pedagógica.

Esse é o embate ideológico vivido pela formação inicial, em que a arena de luta construída está apoiada na dicotomia teoria e prática. À luz da teoria dialógica de linguagem de Bakhtin, compreende-se que essas posições sobre o processo formativo dos licenciandos estão marcadas por um grande diálogo entre os documentos normativos e os resultados das pesquisas realizadas por diferentes estudiosos, por exemplo, das áreas da educação e da linguística aplicada. As relações dialógicas são conflituosas em virtude desse embate, pois, de um lado, o Estado pedagogo cria políticas para a formação docente com o objetivo de normatizar essa formação e de homogeneizar todo o processo, inclusive, a identidade docente, e, de outro lado, existem aqueles que são contrários a essas políticas, por exemplo, o Programa da Residência Pedagógica, que recebeu críticas diversas pela forma como foi instituído (ANPED, 2018)<sup>24</sup>. Ainda nessa arena de luta, estão os estudantes de licenciatura que, em boa medida, têm aceitado participar desse Programa, quando este faz parte de seu curso de formação inicial.

É nesse espaço de embate que me encontro e, por isso, entendo que esta pesquisa poderá ajudar a compreender o processo da construção do perfil identitário da profissão docente no âmbito do Programa Residência Pedagógica, considerando que o discurso do Estado Pedagogo subsidia a formação docente, enfatizando as atividades práticas.

## **2.2 Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras**

As Diretrizes Curriculares para os cursos superiores de graduação foram criadas em dois momentos históricos: a primeira, após a publicação da Lei 9.131, de 1995, que criou o Conselho Nacional de Educação (CNE), e a segunda, quando houve a revogação dessa lei, após a publicação da Lei 9.394, de 1996, que deu origem à LDB.

Com base nos dispositivos presentes nessas leis, o CNE tornou-se responsável pela deliberação sobre as diretrizes curriculares para orientar as tomadas de decisão do Ministério da Educação e, por sua vez, dos cursos de graduação. Desse modo, em 1997, foi publicado o Parecer<sup>25</sup> CNE n.º 776/1997, sob o título “Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação”. Nesse Parecer, nota-se o diálogo com as Leis citadas, em que se resgatam as

---

<sup>24</sup>A Residência Pedagógica, após sua implantação por meio da Portaria nº 38/2018, passou a ser considerada política de formação de professores, logo foi alvo de críticas, pois pouco foi discutida e, assim, como o PIBID, também funciona na escola. Então, observa-se que os programas têm modificado o espaço escolar, e o governo não tem permitido diálogos com os sujeitos que vão desenvolver o referido Programa. Para Santana e Barbosa (2020, p. 1), “esse programa emerge em um cenário político conturbado e reflete fragmentações, reformas educacionais, mudanças incoerentes e contraditórias”. Em virtude disso, ocorreram os embates entre pesquisadores, professores e o MEC.

<sup>25</sup> “O parecer é um ato enunciativo pelo qual o Conselho Pleno ou qualquer das Câmaras pronuncia-se sobre a matéria de sua competência.” (Nunes, 2019, p. 82).

normatizações a fim de que se possam compreender as diretrizes propostas pelo CNE. Segundo os relatores<sup>26</sup>, os currículos dos cursos superiores, antes da aprovação da LDB de 1996, eram inflexíveis, conteudistas, uma vez que havia um excesso de disciplinas obrigatórias e

[..] embora tenha sido assegurada uma semelhança formal entre cursos de diferentes instituições, o currículo mínimo vem se revelando ineficaz para garantir a qualidade desejada, além de desencorajar a inovação e a benéfica diversificação da formação oferecida (Brasil, 1997, p. 1-2).

Essa situação, segundo o Parecer do CNE, foi modificada pela LDB atual quando orientou as unidades escolares e universitárias a “[...] assegurar maior flexibilidade na organização de curso e carreira, atendendo à crescente heterogeneidade tanto da formação prévia como das expectativas e dos interesses dos alunos” (Brasil, 1997, p. 2).

Dessa forma, buscou-se implementar por uma diretriz curricular um formato de currículo mais flexível, um perfil de identidade profissional relacionado ao do curso, aos programas de iniciação científica.

Essa implantação ocorreu com a aprovação do Parecer n.º 776/1997, no qual os relatores afirmam que “as diretrizes curriculares constituem, no entender do CNE e da Câmara de Educação Superior (CES), orientações para a elaboração dos currículos que devem ser necessariamente respeitadas por todas as instituições de ensino superior” (Brasil, 1997, p. 2). Para Nunes (2019, p. 79), “o Conselho Nacional de Educação é, assim, uma esfera ideológica de poder e de controle social na qual se debatem e normatizam as políticas que orientarão os governos na execução de um projeto educacional”.

Essa visão normativa do CNE foi apontada pelos relatores do Parecer n.º 776/1997. Eles pontuam a necessidade de que os cursos de graduação sigam as orientações deliberadas pela CES e pelo CNE para que haja flexibilidade nos currículos e qualidade nos cursos de formação. Assim, os relatores apresentaram oito princípios a serem observados pelas diretrizes curriculares, a saber: 1. liberdade para que as universidades decidam a carga horária e o ementário do curso; 2. definição dos tópicos ou campos de estudos do currículo do curso; 3. cumprimento da duração do curso dentro do limite estipulado pelo curso, evitando seu prolongamento; 4. formação geral sólida e diversa; 5. incentivo para estudos individuais; 6. encorajamento dos conhecimentos, das habilidades e competências adquiridas em espaços não acadêmicos; 7. fortalecimento da teoria e prática, valorização da pesquisa individual, dos estágios e da extensão; 8. orientação para a criação de instrumentos para a autoavaliação do curso (Brasil, 1997).

---

<sup>26</sup> Conforme o documento analisado, os conselheiros são nomeados de relatores.

Esses princípios constituem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os todos os cursos superiores de graduação, instituídas a partir do Parecer CNE/CES 583/2001. Essa legislação garantiu ao Ministério da Educação, em boa medida, certa padronização na organização, na estrutura curricular, no funcionamento dos cursos de graduação (Nunes, 2019); contudo, deve-se considerar que essa força centrípeta da homogeneização encontrará nos cursos a força centrífuga, que lhes permitirá romper com a unicidade, a fim de implementarem em seu currículo componentes curriculares que atendam à demanda dos cursos e do espaço social onde estes estão inseridos. Meu ponto de vista está em consonância com Nunes (2019, p. 86), que faz este apontamento:

As Diretrizes propagam concepções e princípios, produzindo percepções de currículos e de formação docente. Essas percepções refratam os aspectos considerados nucleares na organização das propostas curriculares dos cursos, bem como as tendências predominantes na esfera oficial. Convém ressaltar, todavia, levando-se em conta o pensamento bakhtiniano, que esses traços homogeneizadores não impedem que, no contexto acadêmico, as propostas pedagógicas possam assumir sentidos próprios e/ou diferenciados daqueles preconizados em tais enunciados, tendo em vista a existência de outras forças (as centrífugas) indo de encontro ao eixo centralizador.

No tocante à implementação das Diretrizes nos cursos de Letras, elas foram instituídas pela Resolução CNE/CES 18, em 13 de março de 2002, e publicadas no Diário Oficial da União em 9 de abril de 2002. Nessas Diretrizes, há três artigos que normatizam os cursos de Letras. No artigo primeiro, afirma-se que o projeto pedagógico do curso (PPC) seguirá as orientações estabelecidas pela Diretriz supracitada e pelos Pareceres CNE/CES 492/2001 e 1.363/2001. Nos artigos segundo e terceiro, prescrevem-se os conteúdos do PPC e a carga horária dos cursos:

Art. 2º O projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecida pelo curso de Letras deverá explicitar:

- a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
- b) as competências gerais e habilidades específicas a serem desenvolvidas durante o período de formação;
- c) os conteúdos caracterizadores básicos e os conteúdos caracterizadores de formação profissional, inclusive os conteúdos definidos para a educação básica, no caso das licenciaturas;
- d) a estruturação do curso;
- e) as formas de avaliação.

Art. 3º A carga horária do curso de Letras, bacharelado, deverá obedecer ao disposto em Resolução própria que normatiza a oferta de cursos de bacharelado e a carga horária da licenciatura deverá cumprir o determinado pela Resolução CNE/CP 2/2002, integrante do Parecer CNE/CP 028/2001. (Brasil, 2002, Local 1).

Com base nesses artigos dessa Resolução, as Comissões de Especialistas nomeadas pelo Ministério da Educação (MEC) elaboraram o texto das Diretrizes, as quais constituem o Parecer CNE/CES 492/2001, aprovado em 03 de abril de 2001, e a Resolução CNE/CESB 18/2002.

No texto introdutório das Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, afirma-se que a proposta dessas Diretrizes está em consonância com as transformações ocorridas na sociedade contemporânea, com as necessidades do mercado de trabalho, com os anseios da sociedade e dos futuros profissionais e com o papel social das universidades (Brasil, 2001).

Segundo as Diretrizes, o graduado de Letras será identificado pelas “múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela” (Brasil, 2001, p. 30). Em outros termos, o professor licenciando deverá saber realizar diferentes atividades, por exemplo, ter “domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem do ensino fundamental e médio” e “domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino” (Brasil, 2001, p. 30).

Esses dois domínios configuram o saber-fazer do professor de Letras, os quais devem ser mobilizados na formação inicial dos licenciandos para que haja professores reflexivos sobre suas práticas. Desse modo, as Diretrizes buscam promover uma formação acadêmica voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades dos futuros professores, para que atendam à demanda do mercado de trabalho para atuarem de forma autônoma, crítica, reflexiva, ética. Nessa perspectiva, trata-se de uma formação técnica e instrumental (Nunes, 2019), uma vez que o foco está em uma formação constante para atender às necessidades do mundo trabalho. Assim,

O resultado do processo de aprendizagem deverá ser a formação de profissional que, além da base específica consolidada, esteja apto a atuar, interdisciplinarmente, em áreas afins. Deverá ter, também, a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras. O profissional de Letras deverá, ainda, estar comprometido com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as consequências de sua atuação no mundo do trabalho. Finalmente, deverá ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional (Brasil, 2001, p. 30-31).

A identidade profissional enunciada nesse documento está sustentada na imersão do futuro professor no chão da escola para que ele possa apropriar-se do saber-fazer docente, articulando teoria e prática, por conseguinte vida acadêmica e mundo do trabalho. Essas articulações farão com que esse profissional da educação seja movido sempre a buscar soluções

para as situações didático-pedagógicas da escola, formações específicas para aprimorar seu saber-fazer, demonstrando seu engajamento profissional, político-social e ético. Desse modo, “o discurso da profissionalização passou, assim, a compor o conjunto de mecanismos utilizados pelo governo com vista a produzir consensos em torno das reformas curriculares nos cursos de licenciatura” (Nunes, 2019, p. 96).

Na perspectiva bakhtiniana, considera-se que a RP é uma resposta ativa a essa concepção de identidade, uma vez que se assume como um espaço dialógico para possibilitar aos licenciandos a imersão na escola, marcada pelas atividades práticas com vista a um professor reflexivo, conhecedor de seu saber-fazer.

### **2.3 Formação inicial: as resoluções implementadas para os cursos de formação de professor**

A construção da identidade do professor de Língua Portuguesa está sendo desvelada, inicialmente, a partir das normas jurídicas, uma vez que elas orientam e normatizam a prática docente não apenas dos professores da Educação Básica, mas também do Ensino Superior. Dessa forma, nesta seção, as Resoluções do CNE e do Conselho Pleno (CP) para a formação inicial são apresentadas e o foco de estudo e análise são as Resoluções publicadas em 1999, 2002, 2015 e 2019.

A atuação dos cursos superiores de formação de professores desde sua criação está relacionada diretamente com as resoluções criadas e instituídas pela Câmara de Educação Superior, pela Câmara de Educação Básica, as quais constituem o Conselho Pleno, órgãos deliberativos pertencentes ao Conselho Nacional de Educação. Nesse sentido, considerando os dados divulgados e presentes no portal do CNE, foi constatado que, desde 1999, há uma política de formação valorada pelas instâncias supracitadas.

Esse resgate histórico das resoluções implementadas pelo CNE torna-se fundamental para o entendimento da política de formação inicial almejada pelo Ministério da Educação, bem como ajuda na compreensão do perfil de identidade profissional traçado por esses documentos prescritivos, os quais constituem os projetos pedagógicos de cursos (PPC) da área de Letras.

Como pesquisadora da teoria da Análise Dialógica do Discurso, esse movimento dialógico que faço está me permitindo compreender o lugar da formação inicial na voz oficial, pois entender o processo de instituição das políticas a partir dos atos normativos é fundamental para a análise de dados coletados, pois as visões de mundo presentes nos enunciados desses documentos podem ecoar nos enunciados do PRP, bem como poderão ser ressignificados pelos licenciandos. Além disso, não se pode perder de vista que os formadores, também, contribuem

com a difusão desses sentidos, quando aceitam e/ou refutam determinadas prescrições feitas nesses documentos. Por isso, fiz esse diálogo, pois meu objeto de pesquisa está vinculado a essas normatizações. Assim,

[...] a palavra intervém ativamente na situação extra-verbal, organizando-a, dando-lhe um sentido, um valor, em certos casos, constituindo-o, contribuindo para a ação prática, para a sua permanência ou para a sua modificação e superação (Ponzio, 2011, p. 25).

Com base no levantamento feito no portal do CNE, expõem-se a seguir as resoluções elaboradas para direcionar e normatizar o ensino superior no tocante à formação de professores. Para uma melhor visualização dessas informações, fez-se um quadro em que se apresentam os conteúdos das resoluções e suas alterações<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> Decidinoss, apenas, citar a última alteração sofrida por uma determinada resolução para não haver repetição de informação, pois as mudanças dizem respeito à ampliação de prazo para que os cursos superiores cumpram as normas estabelecidas pelas resoluções em vigor.

Quadro 5 – Resoluções elaboradas pelo Conselho Pleno, pela Câmara de Educação Superior e pelo Conselho Nacional de Educação para a formação de professores

RESOLUÇÃO	ASSUNTO	ALTERAÇÃO	ASSUNTO
CP nº 1, de 30 de setembro de 1999	Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95.	O § 2º e o § 5º do Art. 6º, o § 2º do Art. 7º e o § 2º do Art. 9º, desta Resolução, foram revogados.  Revogada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.	Esses parágrafos foram revogados pela Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.  Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	CNE/CP nº 1, de 17 de novembro de 2005  Revogada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.	Altera a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena.  Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 6 – Resoluções elaboradas pelo Conselho Pleno, pela Câmara de Educação Superior e pelo Conselho Nacional de Educação para a formação de professores

(Continua)

RESOLUÇÃO	ASSUNTO	ALTERAÇÃO	ASSUNTO
CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002	Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.	-----	-----
CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.	-----	-----
CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009	Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior.	CNE/CP nº 3, de 7 de dezembro de 2012	Altera a redação do art. 1º da Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, que estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC.
CNE/CP nº 3, de 15 de junho de 2012	Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.	-----	-----

Fonte: elaborado pela autora.

(Conclusão)

<b>RESOLUÇÃO</b>	<b>ASSUNTO</b>	<b>ALTERAÇÃO</b>	<b>ASSUNTO</b>
CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012	Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.	-----	-----
CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.	Revogada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 2 de dezembro de 2019	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018	Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências.	----- --	-----
CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).	-----	-----
CNE/CES nº 1, de 29 de dezembro de 2020	Dispõe sobre prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) durante a calamidade pública provocada pela pandemia da COVID-19.	-----	-----

Fonte: elaborado pela autora.

As políticas de formação inicial e continuada estão regulamentadas pelas resoluções normatizadas pelo CNE e, posteriormente, sancionadas pelo Ministério da Educação. Essas resoluções, embora sejam seguidas pelos cursos de licenciatura, são alvos de críticas severas em função da forma como são produzidas e impostas aos cursos. Para Lessard (2008, p. 48), “todo currículo é uma construção social que inevitavelmente comporta escolhas, prioridades e arbitragens e que isso é quase sempre fonte de conflitos e debates”.

Este embate ideológico constitui as relações sociais e Bakhtin ajuda a compreender essa arena de luta que se estabelece entre as normas instituídas pelo CNE e as universidades, que representam a voz dos professores formadores. Estes, na maioria das vezes, são comunicados das mudanças, cabendo segui-las ou lutar para modificar o que foi instituído, uma vez que não houve espaço para discussão. Entendo que os docentes podem transgredir as normas e colocar em prática seu posicionamento sobre o que se deve fazer em relação à formação inicial, quando estão à frente da formação nas salas de aulas de um curso de licenciatura.

Neste cenário, as mais criticadas e contestadas são as resoluções que instituíram a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica e aquela voltada para a formação inicial e continuada, a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC – Formação). Esses documentos também são estudados e analisados neste trabalho, mas, antes, é preciso tecer algumas considerações sobre as resoluções aprovadas anteriormente para entender a identidade profissional difundida por esses documentos.

A Resolução CP nº 1, de 30 de setembro de 1999, que Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95, foi revogada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 1º julho de 2015.

Apesar de ter sido revogada, alguns princípios dessa Resolução foram mantidos nas Resoluções posteriores, conforme estudo realizado durante a sua análise documental. No período de vigência da Resolução CP 1/1999, concebeu-se a formação de professor apoiada nos princípios da LDB/1996, pois houve valorização da relação teoria e prática para o exercício da docência, a valorização da formação interdisciplinar, o desenvolvimento e a ampliação da vida cultural dos licenciandos (Brasil, 1999). Para melhor compreensão desse ideário de formação, apresenta-se o primeiro parágrafo e os cinco incisos do capítulo 1:

- § 1º Os cursos e programas dos institutos superiores de educação observarão, na formação de seus alunos:
- I - a articulação entre teoria e prática, valorizando o exercício da docência;
  - II- a articulação entre áreas do conhecimento ou disciplinas;

- III - o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e na prática profissional;
- IV - a ampliação dos horizontes culturais e o desenvolvimento da sensibilidade para as transformações do mundo contemporâneo. (Brasil, 1999, p. 1).

No segundo parágrafo do capítulo 1, são enunciadas tarefas a serem realizadas pelos cursos de licenciatura e programas especiais de formação a fim de capacitar os docentes. Os incisos desse parágrafo ecoaram nas resoluções seguintes, uma vez que se pode perceber um direcionamento para uma abordagem voltada para o saber-fazer, conforme os objetivos apresentados a seguir:

- I - conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas de conhecimento que serão objeto de sua atividade docente, adequando-os às necessidades dos alunos;
- II - compreender e atuar sobre o processo de ensino-aprendizagem na escola e nas suas relações com o contexto no qual se inserem as instituições de ensino;
- III - resolver problemas concretos da prática docente e da dinâmica escolar, zelando pela aprendizagem dos alunos;
- IV - considerar, na formação dos alunos da educação básica, suas características socioculturais e psicopedagógicas;
- V - sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente (Brasil, 1999, p. 2).

Perseguindo essa visão de formação docente direcionada para o domínio das ações didático-pedagógicas e dos saberes acadêmicos e escolares, como também para a resolução de problemas relativos ao ensino-aprendizagem, o artigo segundo enfatiza que o PPC deve estar articulado com o projeto institucional e integrado com a educação básica e com as demandas da sociedade:

- I– as diferentes áreas de fundamentos da educação básica;
- II– os conteúdos curriculares da educação básica;
- III– as características da sociedade de comunicação e informação (Brasil, 1999, p. 2).

Nesses incisos, nota-se que a formação docente é compreendida como um lugar em que se prepara os sujeitos a partir da realidade escolar, considerando as diferentes áreas do saber, os conteúdos curriculares previstos e normatizados pelas instâncias superiores competentes.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, orientou a formação docente dos cursos de licenciatura por um prazo considerável, embora tenha sofrido alteração em 2005 e tenha sido

revogada em 2015. A Resolução nº 1/2002 constituiu o PPC do Curso de Letras da universidade pública onde o Programa Residência Pedagógica foi instituído.

Nessa resolução, observa-se preocupação com o processo formativo dos docentes, no qual se busca oferecer aos futuros professores diferentes vivências que são oportunizadas pelos cursos de formação. Essa resolução, de modo mais direcionado, faz com que os cursos de licenciatura reavaliem sua estrutura e concepção de formação para que se tenham docentes preparados para atuarem no mercado de trabalho. Observa-se que o foco mercado de trabalho tem sido um discurso instituído e reverberado pelo Estado Pedagogo, o qual se serve das políticas do neoliberalismo para instauração de um processo formativo que visa ao mercado educacional (Freitas, 2020). Sobre essa questão, Nunes (2019, p. 294) faz esta importante reflexão, com a qual concordo:

Entende-se, logicamente, que as necessidades do mercado não podem e nem devem ser excluídas do conjunto de interesse das universidades, tendo em vista seu papel central na conservação, criação e transmissão do conhecimento. Todavia, ter presente essas necessidades não significa transformá-las em princípio, meio e fim do ser/fazer das universidades, as quais devem ter como esteio aspectos epistemológicos, metodológicos, axiológicos, teleológicos, éticos, entre outros, visando à formação do cidadão.

Para almejar um professor comprometido, engajado, conhecedor de sua prática e de outros sujeitos, os cursos de formação devem considerar três pilares, a saber: a) a competência como concepção nuclear na orientação do curso; b) a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor; c) a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem (Brasil, 2002b). Nesses pilares, há um discurso orientativo para que se assumam a formação articulada a dois eixos, os quais constituem o tripé de uma universidade: ensino e pesquisa.

No eixo do ensino, para alcançar o pilar da competência, os cursos de licenciatura devem priorizar diferentes atividades teóricas e práticas a fim de desenvolverem conhecimentos, habilidades e valores nos licenciandos, para eles saberem mobilizar durante o exercício de sua atividade profissional. Essa visão é reafirmada no artigo quarto, quando se pontua que os cursos devem “considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional” e “adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação” (Brasil, 2002b, p. 2).

Trata-se de um projeto de formação que visa assegurar ao futuro professor certo domínio do que pode acontecer no chão da escola e conhecimento para saber resolver quaisquer obstáculos que possam aparecer dentro e fora da sala de aula. Para atingir esse intento, a

Resolução nº1/CNE/CP/2002 aponta que o caminho é levar para o contexto da formação inicial “as competências objetivadas na educação básica” (Brasil, 2002b, p. 2) e que os conteúdos previstos na educação básica “devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas” (Brasil, 2002b, p. 2).

Entendo, a partir da perspectiva dialógica, que o outro é a peça-chave para a instituição e a concretização das atividades práticas durante o agir docente. Esse outro reveste-se de uma função dada pelo Estado Pedagogo a fim de que os licenciandos, os professores formadores o tenham como linha orientativa. Ainda nesse eixo, os cursos devem instituir a avaliação para a aferição das metas alcançadas e para a realização de diagnóstico de lacunas para, assim, fortalecerem, modificarem e ampliarem a proposta de formação concebida, como também a promoção da autonomia dos futuros professores no tocante ao seu processo de aprendizagem e à qualificação (Brasil, 2002b). Trata-se de conceber certa autonomia em um discurso que é orientativo e normativo. Essa dupla função demonstra que as forças sociais atuam nas propostas de formação.

No eixo da pesquisa, a proposta é direcionar o olhar investigativo dos licenciandos para a sua realidade escolar, a fim de analisar e buscar soluções para aquilo que estiver sendo vivenciado por eles e pela comunidade escolar (Brasil, 2002b). Essas considerações podem ser visualizadas no artigo terceiro do capítulo 1:

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;  
II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

- a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;
- b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;
- c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;
- d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento (Brasil, 2002b, p. 2).

A Resolução nº 2/CNE/CP, de 1º de julho de 2015, diz respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Esta Resolução vigorou até dezembro de 2019, quando foi revogada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019<sup>28</sup>. Entendo que falar sobre ela é importante, uma vez que os cursos, à época da implantação do PRP, estavam em diálogo com esse documento, o qual sustentava o processo formativo do PPC desses cursos.

Feito o devido esclarecimento sobre o valor normativo das Resoluções, na Resolução CNE/CP nº 2/2015, há capítulos, artigos e parágrafos específicos relativos à formação inicial e continuada, cujo objetivo é apresentar os princípios e fundamentos para o processo formativo dos futuros professores e dos docentes em serviço.

Desse modo, nessa Resolução, há um tom valorativo para o saber-fazer do professor, sustentado pelo processo formativo realizado pelos cursos de licenciatura em parceria com os sistemas de ensino. Nesse processo de formação, os cursos devem priorizar as políticas públicas de educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais, o padrão de qualidade e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), bem como devem relacionar esse processo formativo com o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), a fim de que se tenha uma formação inicial como uma “política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes” (Brasil, 2015a, p. 3).

Ao longo dessa Resolução, há orientações para a formação inicial e continuada dos professores visando “à preparação e ao desenvolvimento [desses profissionais] para funções de magistério na educação básica” (Brasil, 2015a, p. 3) para atuarem nas diferentes etapas do ensino, a saber: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, e nas modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância (Brasil, 2015a).

O campo de atuação previsto pelo documento é bastante vasto e as políticas de formação, em boa medida, precisam contemplar essas modalidades de ensino para que as unidades escolares tenham profissionais capacitados, pois, conforme a Resolução, espera-se da

---

<sup>28</sup> Conforme o artigo 27 dessa Resolução, em seu parágrafo único, as instituições terão o prazo limite de três anos para implantar a nova Resolução, e os licenciandos, segundo o artigo 28, têm o direito assegurado de concluírem o curso na orientação curricular presente na Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2019a).

formação inicial e continuada “compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar”. Isso equivale a dizer que os profissionais devem ter conhecimento das políticas públicas direcionadas para a área da educação e como elas atuam e desenvolvem-se no contexto escolar para, assim, operacionalizarem esse saber sobre educação e educação escolar na sua prática docente. Ainda, a Resolução espera que haja engajamento político desses docentes no processo formativo para que, durante a atuação, os professores façam

[...] a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (Brasil, 2015a p. 3).

O engajamento político, o conhecimento da educação e educação escolar, a rede de articulação entre as universidades e os sistemas de ensino constituem os onze princípios da formação docente, os quais estão presentes no parágrafo quinto, do artigo terceiro da Resolução nº 2/CNE/CP/2015. Esses princípios visam garantir aos futuros professores uma formação sedimentada no conhecimento da realidade escolar e das políticas públicas de formação fomentadas pelas diferentes instâncias sociais voltadas ao magistério da educação básica. Os onze princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica são:

I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;

II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;

III - a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação (MEC), as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino e suas instituições;

IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras;

V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

VI - o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério;

VII - um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação;

VIII - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;

IX - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação;  
 X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica;  
 XI - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais (Brasil, 2015a, p. 4-5).

Os princípios interligam-se e prezam pela formação inicial fundamentada na relação teoria e prática, a qual está alicerçada no domínio dos conhecimentos científicos, didáticos, culturais, no reconhecimento do valor social das instituições formadoras como lugar da formação e da difusão de conhecimentos da área do magistério, buscando integrar os diferentes agentes sociais da formação inicial das esferas federal, estadual e municipal, bem como os espaços sociais onde a prática docente se realiza.

Trata-se de uma orientação desafiadora, haja vista a pluralidade de sujeitos que estão presentes nesses espaços sociais. Cada espaço é constituído por determinados valores ideológicos que sustentam as ações e decisões dos responsáveis por ele.

Em relação a essa integração, no parágrafo sexto da Resolução nº 2/CNE/CP/2015, há seis incisos que reafirmam essa política de formação integrada:

I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;  
 II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;  
 III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido;  
 IV - as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos;  
 V - a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras);  
 VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade (Brasil, 2015b, p. 5).

A política da formação inicial está em relações dialógicas de convergência com a LDB, pois os enunciados apresentados no parágrafo sexto reafirmam os princípios da Carta Magna, contribuindo com a difusão de um projeto de formação voltado para a valorização do professor, para que ele seja capaz de assumir diferentes tarefas no chão de escola, pois tem conhecimentos de áreas diversas que podem ser usados para a elaboração de ações didáticas direcionadas às demandas das unidades escolares onde atua.

Essa visão também está presente no referido documento no capítulo II, “Formação de profissionais do magistério para educação básica: base comum nacional”. Neste capítulo, há

um tom obrigatório para as universidades darem a formação a partir da base comum nacional para que os futuros professores, após a conclusão do curso, consigam realizar tarefas diversas em seus locais de trabalho. Gatti (2017) corrobora essa visão de mundo sobre a formação almejada pela Resolução nº 2/CNE/CP/2015. Para a pesquisadora,

Essa Resolução veio com o propósito de garantir padrão de qualidade aos cursos formadores de professores nas instituições de ensino superior, estipulando a base comum nacional para a formação inicial para a docência na educação básica. Pretende propiciar a concretização de uma sólida formação teórica, de conteúdos e pedagógica, relacionando teoria a práticas, construindo perspectivas interdisciplinares, de modo a contribuir para o exercício profissional dos egressos (Gatti, 2017, p. 1157-1158).

Ao longo da Resolução, a formação inicial é compreendida como o lugar onde os licenciandos terão acesso a uma formação sólida, pois os cursos são os responsáveis por essa capacitação, uma vez que “a formação inicial requer projeto com identidade própria de curso de licenciatura articulado ao bacharelado ou tecnológico, a outra(s) licenciatura(s) ou a cursos de formação pedagógica de docentes” (Brasil, 2015b, p. 9). Esse projeto de identidade deve estar assentado em ações didático-pedagógicas, a fim de contribuir com o desenvolvimento da identidade profissional.

Assim, espera-se que os licenciandos sejam professores pesquisadores, estudiosos e reflexivos sobre sua prática docente, a fim de compreenderem o contexto sócio-histórico, político e ideológico dos sujeitos com quem trabalham direta e indiretamente. Nunes (2019) entende que essa Resolução, a partir de uma visão sistematizada para a formação inicial e continuada, “[...] evidencia o interesse do CNE em integrar a educação superior à educação básica, de tal modo que a formação dos professores passe a ser uma atribuição não apenas das instituições de ensino superior, mas uma parceria com a educação básica” (Nunes, 2019, p. 99).

A atual Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Nacional de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e, de acordo com o artigo primeiro, essa Resolução “deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente (BRASIL, 2019, p. 2).<sup>29</sup>

---

<sup>29</sup> De acordo com o relatório produzido pelo Grupo de Trabalho de Formação Inicial de Professores, nomeado em março de 2023, foi proposto que essa Resolução seja revogada para que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 volte a orientar a formação inicial e continuada dos professores. Trata-se de uma construção política e pedagógica, pois essa Resolução não foi vivida plenamente pelos cursos, não permitindo que houvesse um processo avaliativo dos cursos em relação aos atos normativos postos nela. Percebe-se, então, que, há um embate ideológico em relação à funcionalidade dessa atual Resolução, considerando-se que esta foi implementada de forma rápida, sem discussão com a base que forma os professores. Para a Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e

Nesse documento, observa-se o tom impositivo para que a Resolução seja seguida pelos Cursos, pois o papel social das instituições superiores na formação é evidenciado no cumprimento da referida Resolução, bem como das Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018, que tratam da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica. Outro dado importante é o uso do termo “licenciando” ao longo do texto. Esse uso demarca o papel social das instituições e dos formadores na formação de um futuro docente, uma vez que eles são os responsáveis pelo processo formativo e pela efetivação das normas instituídas pela Resolução vigente.

Outro ponto destacado nos artigos iniciais da nova Resolução é o discurso incisivo para o desenvolvimento das competências gerais docentes, as quais estão presentes na BNCC e são tomadas como linhas mestras para a formação inicial do professor e divididas em competências gerais docentes e competências específicas, juntamente com desenvolvimento de habilidades (Brasil, 2019). A meu ver, trata-se da implementação dos currículos por competências (Lessard, 2008).

No tocante ao currículo por competências, deve-se dizer que na Resolução CNE/CP nº 1/2002 já havia orientação para os cursos de formação inicial preparem os licenciandos a partir das competências necessárias para o exercício da prática docente, consoante o inciso I do artigo quarto: “considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional” (Brasil, 2002, p. 2). Desse modo, a partir da publicação da BNCC para a Educação Básica, houve o detalhamento das competências requeridas pelo documento normativo para serem mobilizadas pelos docentes na sua prática junto aos alunos da Educação Básica, bem como pelos formadores durante a formação inicial.

Na Resolução CNE/CP nº 2/2019, as competências específicas estão relacionadas com três dimensões, a saber: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional (Brasil, 2019). Neste tripé, há um discurso de identidade docente ligada à relação teoria e prática, sustentada por uma ação docente participativa, colaboradora em prol das

---

01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015: “A aprovação açodada e irresponsável, pelo CNE, das Resoluções 2/2019 e 1/2020, atropelou o processo de implementação da Resolução CNE/CP 2/2015, revogando-a enquanto ainda se encontrava dentro do prazo estipulado para a adequação dos cursos. Essa medida se deu em processo autoritário e antidemocrático, marcado pela ausência de diálogo com as entidades nacionais do campo da formação, as instituições formadoras, as entidades representativas de professores/as e de estudantes. O CNE desconsiderou os saberes e as pesquisas da área da Educação e do Ensino construídos no campo da formação de professoras e professores e não realizou o necessário diagnóstico acerca do processo de implantação da Resolução CNE/CP 2/2015, que se desenvolvia nas Instituições de Ensino Superior - IES e nos cursos de licenciatura” (Manifesto da Frente Nacional pela REVOGAÇÃO das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020, 15 de maio de 2023). Disponível em: [https://www.andes.org.br/diretorios/files/renata/2023/Manifesto%20REVOGA-BNC-Forma%C3%A7%C3%A3o%20\(1\).pdf](https://www.andes.org.br/diretorios/files/renata/2023/Manifesto%20REVOGA-BNC-Forma%C3%A7%C3%A3o%20(1).pdf) Acesso em: 8 jan. 2024.

demandas ocorridas no chão da escola. Para esse intento, a referida Resolução apresenta para cada dimensão as competências específicas necessárias para sua efetivação.

Para o conhecimento profissional, as quatro competências específicas interligam-se em torno dos aprendizes da Educação Básica, pois o domínio dos objetos de ensino e sua didatização e transposição didática em sala de aula devem articular-se ao conhecimento da realidade sócio-histórico e do contexto educacional e de aprendizagem dos alunos, conforme os incisos do parágrafo primeiro:

- I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;
- II – demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;
- III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e
- IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais (Brasil, 2019, p. 2).

No campo da prática profissional, também há quatro competências que dizem respeito ao domínio do saber pedagógico e da didática no que se refere-se ao planejamento das aulas, à avaliação das propostas de atividades de ensino e da aprendizagem dos alunos, à gestão da sala de aula, ao desenvolvimento das competências e habilidades interligado com os objetos de ensino. Essa visão educacional está presente no parágrafo segundo, consoante os incisos abaixo:

- I-planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;
- II-criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;
- III-avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e
- IV-conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades (Brasil, 2019, p. 2).

Ainda deve-se pontuar que a valorização para o saber pedagógico oriundo da área da Educação é reafirmada nos artigos quinto e oitavo. No artigo quinto, afirma-se:

Parágrafo único. A inclusão, na formação docente, dos conhecimentos produzidos pelas ciências para a Educação, contribui para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem, devendo-se adotar as estratégias e recursos pedagógicos, neles alicerçados, que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao conhecimento (Brasil, 2019, p. 3).

No artigo oitavo, que compõe o capítulo III, intitulado “Da organização curricular dos cursos superiores para a formação docente”, os cursos de formação inicial devem realizar diferentes ações didático-pedagógicas tomando como ponto de partida os “fundamentos pedagógicos”. Essas ações são representadas por nove incisos, os quais dialogam com a política de formação e de ensino promovidas pelo Estado Pedagogo após a publicação das BNCC, tanto para a Educação Básica quanto para a formação docente. Os nove fundamentos são estes:

I - o desenvolvimento de competência de leitura e produção de textos em Língua Portuguesa e domínio da norma culta;

II - o compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica alinhada com BNCC, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas;

III - a conexão entre o ensino e a pesquisa com centralidade no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento;

IV - emprego pedagógico das inovações e linguagens digitais como recurso para o desenvolvimento, pelos professores em formação, de competências sintonizadas com as previstas na BNCC e com o mundo contemporâneo;

V - avaliação como parte integrante do processo da formação, que possibilite o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso que se fizerem necessárias;

VI - apropriação de conhecimentos relativos à gestão educacional no que se refere ao trabalho cotidiano necessário à prática docente, às relações com os pares e à vida profissional no contexto escolar;

VII - reconhecimento da escola de Educação Básica como lugar privilegiado da formação inicial do professor, da sua prática e da sua pesquisa;

VIII - compromisso com a educação integral dos professores em formação, visando à constituição de conhecimentos, de competências, de habilidades, de valores e de formas de conduta que respeitem e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas; e

IX - decisões pedagógicas com base em evidências (Brasil, 2019, p. 4-5).

Nessa prescrição, nota-se a valorização da prática docente para a promoção do saber-fazer do professor, denominado de “saber pedagógico” (Cunha, 1988; Pimenta, 1996). Para D’Avila (2008, p. 38), “os saberes profissionais são, pois, saberes da ação”. Assim, há orientação para que os licenciandos elaborem, durante a formação inicial, os saberes pedagógicos, os quais serão construídos a partir das atividades práticas realizadas por eles nas escolas e/ou nas salas de aulas da universidade. Esse pensamento reafirma as discussões feitas por Pimenta (1996, p. 81), quando faz a seguinte assertiva: “Considerar a prática social como o ponto de partida e como ponto de chegada possibilitará uma ressignificação dos saberes na formação de professores”.

Trata-se de reorganizar a estrutura curricular dos cursos de formação inicial, a fim de que haja o desenvolvimento de ações didático-pedagógicas nos cursos direcionadas aos licenciandos. Essa reforma curricular visa promover as mudanças necessárias nos cursos de licenciatura para dar respostas à sociedade e a pesquisadores da área da Educação sobre a

qualidade dos cursos de formação. Para Gadetti (2014, p. 36), “há um acúmulo de impasses e problemas historicamente construídos e acumulados na formação de professores em nível superior no Brasil que precisa ser enfrentado”. A pesquisadora, ainda, pontua que não basta criar normas, decretos, se não houver mudanças também “no cotidiano da vida universitária” (Gadetti, 2014, p. 36).

Os cursos de formação precisam refletir sobre sua prática pedagógica para desconstruir essa visão pessimista que recai sobre eles, pois assumir a responsabilidade pelo percurso formativo de vários licenciandos é enveredar por diferentes histórias, valores, visões sobre formação e prática pedagógica, e isso precisa também ser, cada vez mais, posto em prática. No tocante a esse processo de desconstrução, há uma vasta bibliografia; como exemplo, citamos estas produções, oriundas de pesquisas diversas: *Currículo e Responsividade: entre políticas, sujeitos e práticas*, escrito por Jozanes Assunção Nunes (2019); *Formação inicial e continuada de professores: o múltiplo e o complexo nas práticas educativas*, organizado por Adair Vieira Gonçalves e Maria Rosana Petroni (2012); *Dialogando sobre as (trans)formações docentes: (dis)cursos sobre a formação inicial e continuada*, de Milena Moretto, Cleide Inês Wittke e Glaís Sales Cordeiro (2018).

Para Lessard (2008), esse embate sobre as reformas e sua implantação sempre haverá e torna-se necessário e importante para as reflexões a serem feitas por todos aqueles envolvidos direta ou indiretamente na implementação de uma reforma curricular. Segundo o pesquisador,

O debate renasce sempre, inevitavelmente, obstinadamente. É, sem dúvida, o sinal de que toda reforma implica necessariamente um certo número de compromissos entre visões diferentes e grupos de interesses diversificados. Essas escolhas nunca foram unanimidade. Tudo acontece como se, a cada etapa da implementação de uma reforma ou de uma política, o debate retomasse seu vigor, porém, de uma maneira diferente e com objetivos adaptados à situação; todavia, ele não se apaga (Lessard, 2008, p. 45).

Em relação ao engajamento profissional, as competências específicas estão direcionadas ao processo de desenvolvimento de um profissional autônomo, ético, democrático, colaborativo, participativo, para que seja capaz de agir em prol de si mesmo, da comunidade escolar, dos alunos e de seus familiares. Essa construção identitária da formação docente está delimitada no parágrafo terceiro em quatro competências, a saber:

I-comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;  
 II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;  
 III-participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e

IV-engajar-se profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (Brasil, 2019, p. 2).

As três dimensões e as competências específicas apresentadas no artigo quarto visam ao fortalecimento da construção identitária de docentes conhecedores de seu saber-fazer, uma vez que normatizam, consoante a Resolução CNE/CP nº 2/2019, uma formação alicerçada na relação teoria e prática apoiada na ação engajada dos futuros professores na realidade escolar e de aprendizagem dos alunos. Para Lessard (2008, p. 49),

É absolutamente normal que o Estado se preocupe com as práticas docentes, pois a eficiência de suas políticas perpassam inevitavelmente por elas. Assim, o Estado é instado naturalmente a adotar uma visão larga de currículo, assumindo que não é só o currículo oficial que é importante, mas também o currículo ensinado — de que os docentes se apropriam e que traduzem nos seus planos de ensino, em situações de aprendizagem, em trabalho de aluno etc. —, o que nos leva inevitavelmente ao terreno da didática e da pedagogia.

Esse discurso normativo fortalece as políticas de formação inicial e continuada e das políticas públicas de ensino deliberadas pelo Estado Pedagogo. Desse modo, o Ministério da Educação objetiva mostrar seu papel social na condução, implementação e regulação de atos normativos para serem cumpridas pelos cursos superiores de formação e pelos egressos na escola, onde deverão operacionalizar os saberes acadêmicos, pedagógicos, normativos na sua prática pedagógica.

Ainda na Resolução CNE/CP nº 2/2019, nos artigos quinto e sexto, enfatiza-se essa visão formativa destacando o diálogo estabelecido desta Resolução com a LDB no que concerne às “especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2019, p. 2). Destaca-se que a formação dos professores e demais profissionais da Educação tem como fundamentos:

- I- a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II- a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas; e
- III- o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação (Brasil, 2019, p. 2-3).

Nesse documento, em seu artigo sexto, são apresentados dez princípios que estão em consonância com BNCC, bem como dialogam com as prescrições apresentadas nos artigos anteriores. Busca-se reforçar as normas propostas nesse documento para que os cursos de formação absorvam as reformas curriculares feitas para a Educação Básica e, agora, para o

Ensino Superior, especificamente, no âmbito da formação inicial e continuada de professores. Os princípios da política da formação docente são estes, presentes no artigo 6º:

I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes;

II - a valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão;

III - a colaboração constante entre os entes federados para a consecução dos objetivos previstos na política nacional de formação de professores para a Educação Básica;

IV - a garantia de padrões de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e a distância;

V - a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes;

VI - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;

VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada;

VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente;

IX - a compreensão dos docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural; e

X - a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (Brasil, 2019, p. 3).

Nesses dez princípios, prescreve-se “a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão” (Brasil, 2019a, p. 3). Neste princípio, valoriza-se o tripé, instituído na LDB/1996, no artigo 207, que constitui o projeto de formação das universidades brasileiras que, por sua vez, está presente no PPC dos cursos de formação.

Para compreender o papel da universidade, precisamente, dos cursos de licenciatura nessa proposta curricular, nos artigos 10 a 18 da Resolução CNE/CP nº2/2019, há orientações sobre a operacionalização do currículo nos cursos, conforme o público-alvo da formação. Dada a especificidade deste trabalho, focalizaram-se os artigos 10, 11, 12 e 13.

No artigo 10, reitera-se o desenvolvimento das competências profissionais, conforme a prescrição apresentada no Capítulo I da referida Resolução, e afirma-se que a estrutura curricular será organizada em três grupos. Estes são apresentados no artigo 11 em três incisos,

nos quais são especificados os componentes curriculares que devem ser estudados pelos licenciandos e o total de horas para cada grupo. Nessa orientação, demarca-se a BNCC como ponto de referência para a elaboração do currículo dos cursos de licenciatura.

- I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, escolas e práticas educacionais.
- II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.
- III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:
  - a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e
  - b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (Brasil, 2019, p. 5).

No artigo 12, retoma-se a valoração para as três dimensões das competências profissionais docentes, bem como das competências e habilidades presentes na BNCC – Educação Básica. Feita a prescrição, em parágrafo único, apresentam-se treze incisos nos quais são especificados os componentes curriculares do Grupo I e as ações didático-pedagógicas para o desenvolvimento do saber pedagógico, relacionados ao currículo, à didática, à metodologia, à prática de ensino ou didática específica.

Parágrafo único. No Grupo I, devem ser tratadas ainda as seguintes temáticas:

I - Currículos e seus marcos legais:

- a) LDB, devendo ser destacado o art. 26-A;
- b) Diretrizes Curriculares Nacionais;
- c) BNCC: introdução, fundamentos e estrutura; e
- d) currículos estaduais, municipais e/ou da escola em que trabalha.

II - didática e seus fundamentos:

- a) compreensão da natureza do conhecimento e reconhecimento da importância de sua contextualização na realidade da escola e dos estudantes;
- b) visão ampla do processo formativo e socioemocional como relevante para o desenvolvimento, nos estudantes, das competências e habilidades para sua vida;
- c) manejo dos ritmos, espaços e tempos para dinamizar o trabalho de sala de aula e motivar os estudantes;
- d) elaboração e aplicação dos procedimentos de avaliação de forma que subsidiem e garantam efetivamente os processos progressivos de aprendizagem e de recuperação contínua dos estudantes;
- e) realização de trabalho e projetos que favoreçam as atividades de aprendizagem colaborativa; e
- f) compreensão básica dos fenômenos digitais e do pensamento computacional, bem como de suas implicações nos processos de ensino-aprendizagem na contemporaneidade.

III - metodologias, práticas de ensino ou didáticas específicas dos conteúdos a serem ensinados, devendo ser considerado o desenvolvimento dos estudantes, e que possibilitem o domínio pedagógico do conteúdo, bem como a gestão e o planejamento do processo de ensino e de aprendizagem;

IV - gestão escolar com especial ênfase nas questões relativas ao projeto pedagógico da escola, ao regimento escolar, aos planos de trabalho anual, aos colegiados, aos auxiliares da escola e às famílias dos estudantes;

V - marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais;

VI - interpretação e utilização, na prática docente, dos indicadores e informações presentes nas avaliações do desempenho escolar, realizadas pelo MEC e pelas secretarias de Educação.

VII - desenvolvimento acadêmico e profissional próprio, por meio do comprometimento com a escola e participação em processos formativos de melhoria das relações interpessoais para o aperfeiçoamento integral de todos os envolvidos no trabalho escolar;

VIII - conhecimento da cultura da escola, o que pode facilitar a mediação dos conflitos;

IX - compreensão dos fundamentos históricos, sociológicos e filosóficos; das ideias e das práticas pedagógicas; da concepção da escola como instituição e de seu papel na sociedade; e da concepção do papel social do professor;

X - conhecimento das grandes vertentes teóricas que explicam os processos de desenvolvimento e de aprendizagem para melhor compreender as dimensões cognitivas, sociais, afetivas e físicas, suas implicações na vida das crianças e adolescentes e de suas interações com seu meio sociocultural;

XI - conhecimento sobre como as pessoas aprendem, compreensão e aplicação desse conhecimento para melhorar a prática docente;

XII - entendimento sobre o sistema educacional brasileiro, sua evolução histórica e suas políticas, para fundamentar a análise da educação escolar no país, bem como possibilitar ao futuro professor compreender o contexto no qual exercerá sua prática; e

XIII - compreensão dos contextos socioculturais dos estudantes e dos seus territórios educativos (Brasil, 2019, p. 6-7).

Os incisos acima revelam o projeto de formação pensando para os cursos de licenciatura. Nesse projeto, observa-se que o saber pedagógico deve ser o ponto de partida para a compreensão dos saberes específicos, como também para sua didatização e transposição didática. Ainda, observa-se que o modelo de formação está sustentado na vertente epistemologia da prática, isto é, a prática docente é ressignificada a partir da vivência, experiência sentida e vivida dos saberes originados das diversas práticas docentes (D'Avila, 2008). Segundo D'Avila (2008, p. 37), a epistemologia da prática

Busca compreender e elucidar a produção de saberes no bojo da experiência docente – saberes subjetivos que se objetivam na ação. A noção de saber assumida engloba, num sentido amplo, os conhecimentos, as competências, habilidades e atitudes ou o que convencionalmente chamamos de saber, saber fazer e saber ser.

No artigo 13, para os licenciandos que ministrarão aulas para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, conforme o parágrafo primeiro, os cursos de formação devem inserir na matriz curricular dez habilidades, incluindo diversas áreas do saber, como a Língua Portuguesa, a Matemática, a Educação.

- I - proficiência em Língua Portuguesa falada e escrita, leitura, produção e utilização dos diferentes gêneros de textos, bem como a prática de registro e comunicação, levando-se em consideração o domínio da norma culta;
- II - conhecimento da Matemática para instrumentalizar as atividades de conhecimento, produção, interpretação e uso das estatísticas e indicadores educacionais;
- III - compreensão do conhecimento pedagógico do conteúdo proposto para o curso e da vivência dos estudantes com esse conteúdo;
- IV - vivência, aprendizagem e utilização da linguagem digital em situações de ensino e de aprendizagem na Educação Básica;
- V - resolução de problemas, engajamento em processos investigativos de aprendizagem, atividades de mediação e intervenção na realidade, realização de projetos e trabalhos coletivos, e adoção de outras estratégias que propiciem o contato prático com o mundo da educação e da escola;
- VI - articulação entre as atividades práticas realizadas na escola e na sala de aula com as que serão efetivadas durante o estágio supervisionado;
- VII - vivência e aprendizagem de metodologias e estratégias que desenvolvam, nos estudantes, a criatividade e a inovação, devendo ser considerada a diversidade como recurso enriquecedor da aprendizagem;
- VIII - alfabetização, domínio de seus fundamentos e domínio pedagógico dos processos e das aprendizagens envolvidas, com centralidade nos resultados quanto fluência em leitura, à compreensão de textos e à produção de escrita das crianças, jovens e adultos;
- IX - articulação entre os conteúdos das áreas e os componentes da BNCC-Formação com os fundamentos políticos referentes à equidade, à igualdade e à compreensão do compromisso do professor com o conteúdo a ser aprendido; e
- X - engajamento com sua formação e seu desenvolvimento profissional, participação e comprometimento com a escola, com as relações interpessoais, sociais e emocionais (Brasil, 2019a, p. 6-7).

Para a efetivação dessas habilidades, no artigo treze, são apresentadas instruções para articular os saberes de áreas diversas para que os licenciandos vivenciem essa formação durante o Curso:

§ 4º Para o curso de Formação de professores nos anos finais do Ensino Fundamental, e do Ensino Médio, as 1.600 horas, para aprofundar e desenvolver os saberes específicos, podem ser ofertadas, de acordo com a organização curricular, do seguinte modo: componentes curriculares, componentes interdisciplinares ou áreas de estudos, nos termos do respectivo Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

§5º Incluem-se nas 1.600 horas de aprofundamento desses cursos os seguintes saberes específicos: conteúdos da área, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento previstos pela BNCC e correspondentes competências e habilidades (Brasil, 2019a, p. 8).

Considerando a análise das Resoluções, apresenta-se, a seguir, um quadro em que se expõe o perfil de formação de professor assumido por elas.

Quadro 7 – Perfil de formação docente assumido nas resoluções do CP/CNE/CES

(Continua)

Resolução	Carga horária dos cursos de licenciatura	Carga horária da prática da formação		Período da realização da atividade prática de formação	Espaço da formação prática	Perfil das atividades práticas	Papel dos cursos de licenciatura
CP nº 1, de 30 de setembro de 1999	3.200 horas-aula	Duração mínima de 800 horas		Ao longo do curso, vedada a atividade somente ao final do curso	Escolas de Educação Básica	O estudante fará preparação de aulas e ministrará aulas. O estudante acompanhará a proposta pedagógica da escola, incluindo a relação com a família dos alunos e a comunidade.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organizar a parte prática da formação com base no projeto pedagógico da escola em que vier a ser desenvolvida;</li> <li>- Supervisionar a parte prática da formação, preferencialmente através de seminários multidisciplinares.</li> <li>- Considerar na avaliação do aluno o seu desempenho na parte prática, ouvida a escola na qual esta foi desenvolvida</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 7 – Perfil de formação docente assumida nas resoluções do CP/CNE/CES

(Continua)

Resolução	Carga horária dos cursos de licenciatura	Carga horária da prática da formação	Período da realização da atividade prática de formação	Espaço da formação prática	Perfil das atividades práticas	Papel dos cursos de licenciatura
CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002	2.800 horas	400 horas de prática como componente curricular  400 horas de estágio supervisionado	As horas da prática como componente curricular devem ser vivenciadas ao longo do curso  O estágio ocorre a partir do início da segunda metade do curso	Escolas da Educação Básica e na Universidade	As atividades devem ser realizadas desde o início do curso até a sua conclusão.  As atividades práticas devem estar presente nos componentes curriculares específicos.  Os licenciandos devem articular as diferentes práticas, de forma interdisciplinar.  A prática deve ter feita com atividades de observação e reflexão, visando à atuação em situações reais da sala de aula para posterior resolução de situações-problema.	Garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica.  Trabalhar os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica de acordo com suas didáticas específicas.  A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 7 – Perfil de formação docente assumido nas resoluções do CP/CNE/CES

(Continua)

Resolução	Carga horária dos cursos de licenciatura	Carga horária da prática da formação	Período da realização da atividade prática de formação	Espaço da formação prática	Perfil das atividades práticas	Papel dos cursos de licenciatura
CNE/CP ° 2 , de 1° de julho de 2015	3.200 horas	400 horas de prática como componente curricular  400 horas de estágio supervisionado	As horas da prática como componente curricular devem ser distribuídas ao longo do processo formativo  As horas do estágio devem ser cumpridas na área de formação e na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição	Escolas da Educação Básica e Universidade	atividades práticas articuladas entre os sistemas de ensino e instituições educativas de modo a propiciar vivências nas diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos.	Promover a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.  Planejar e executar atividades nos espaços formativos (instituições de educação básica e de educação superior, agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do estudante em formação.

Quadro 7 – Perfil de formação docente assumido nas resoluções do CP/CNE/CES

(Conclusão)

Resolução	Carga horária dos cursos de licenciatura	Carga horária da prática da formação	Período da realização da atividade prática de formação	Espaço da formação prática	Perfil das atividades práticas	Papel dos cursos de licenciatura
CNE/CP ° 2 , de 20 de dezembro de 2019.	3.200 horas	400 horas de prática como componente curricular  400 horas de estágio supervisionado	As horas da prática como componente curricular devem ser distribuídas ao longo do curso.  O cumprimento das horas deve ser feito em situação real de trabalho em escola.	Escolas da Educação Básica e Universidade	As práticas devem ser registradas em portfólio, que compile evidências das aprendizagens do licenciando requeridas para a docência, tais como planejamento, avaliação, conhecimento do conteúdo.  As práticas consistem no planejamento de sequências didáticas, na aplicação de aulas, na aprendizagem dos educandos e nas devolutivas dadas pelo professor.	A prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização inicial com a atividade docente, conduza, de modo harmônico e coerente, ao estágio supervisionado, no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa.  A prática pedagógica deve, obrigatoriamente, ser acompanhada por docente da instituição formadora e por 1 (um) professor experiente da escola onde o estudante a realiza, com vistas à união entre a teoria e a prática e entre a instituição formadora e o campo de atuação.

Fonte: elaborado pela autora.

De forma geral, na Resolução CNE/CP nº 2/2019, embora haja o tom prescritivo, há uma proposta de formação docente sustentada na visão reflexiva sobre a prática docente, isto é, professor reflexivo. Para Pimenta (1996, p. 13),

[...] pensar sua formação significa pensá-la como um *continuum* de formação inicial e contínua. Entende, também, que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete *na* e *sobre* a prática.

A partir da análise, nota-se que a identidade profissional fomentada por esse documento é a de que os licenciandos sejam professores pesquisadores, críticos, reflexivos, engajados não apenas com a sua formação e sua atuação na Educação Básica, como também com a aprendizagem e a vida dos estudantes.

### CAPÍTULO III

#### RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA – SEU LUGAR NA FORMAÇÃO INICIAL

Os cursos de licenciaturas têm em sua matriz curricular, como foi mostrado no capítulo anterior, componentes curriculares para o desenvolvimento das atividades práticas direcionadas para o saber-fazer docente. Essas atividades devem estar articuladas com a teoria, pois, desde a publicação da LDB das DCN, isso tem sido alvo de muita discussão por parte de pesquisadores (Cunha, 1988; D'Ávila, 2008; Gatti, 2013-2014, 2017; Gatti *et al.*, 2010; Pimenta, 1996) e pelo Estado Pedagogo (Brasil, 1996, 1997, 2001, 2005, 2002a, 2002b 2015a, 2015b, 2018a, 2018b, 2018c, 2019a, 2019b). Entretanto, o saber-fazer do professor não engloba apenas aquilo que se faz na sala de aula, razão pela qual é preciso reconhecer que a formação docente está constituída por uma base identitária, que sustenta a atuação do docente dentro e fora da sala. Para Pimenta e Lima (2012, p. 64), apoiadas em Guimarães (2004),

[...] será no confronto com as representações e as demandas sociais que a identidade construída durante o processo de formação será reconhecida, para o qual são necessários os conhecimentos, os saberes, as habilidades, as posturas e o compromisso profissional.

Moita Lopes chama a atenção para o fato de que, em sala de aula, os discursos produzidos pelos sujeitos, principalmente, pelos docentes, vão revelar uma concepção de prática pedagógica, logo identidades sociais, de docentes e alunos, as quais são construídas nessas práticas discursivas na escola. Ainda, é necessário considerar que a prática de ensino-aprendizagem é um “espaço em que se defrontam identidades sociais, marcadas pela cultura, pela instituição e pela história” (Moita Lopes, 2002, p. 55).

Essas concepções de formação defendidas por esses pesquisadores mostram que, ao assumi-las, esta pesquisadora envereda por caminhos de embates entre diferentes projetos de formação, que reverberam em identidades sociais diversas. Esse jogo de forças mostra a relevância e a pertinência desta pesquisa, que objetiva analisar e interpretar as vozes sociais presentes nos relatórios e relatos de experiência escritos pelos licenciandos de um curso de Letras, participantes do Programa Residência Pedagógica, de uma universidade pública do estado de Mato Grosso, para compreender o processo da construção do perfil identitário da profissão docente e, portanto, o diálogo com o Estado Pedagogo e com os PPCs do Curso torna-se basilar para a elaboração deste estudo.

Segundo o Parecer CNE 776/1997, em seu inciso sétimo, as diretrizes curriculares dos cursos de graduação devem ter como princípio “**Fortalecer a articulação da teoria com a prática**, valorizando a pesquisa individual e coletiva, **assim como os estágios** e a participação

em atividades de extensão” (Brasil, 1997, p. 3, grifo nosso). Observa-se que esse princípio se tornou chave para a construção das diretrizes e demais atos normativos relacionados às atividades práticas dos docentes e está ancorado no artigo 61, inciso I da LDBEN, que postula “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” (Brasil, 1996, p. 26).

Desse modo, desde a década de 1990, há um movimento do Estado Pedagogo para que os cursos de graduação não vissem a teoria e a prática de forma isolada, mas de forma integrada, objetivando uma formação mais holística, a qual encontra nas atividades como a prática como componente curricular e no estágio supervisionado seu lugar para operacionalização e sedimentação dessa formação. Em junho de 2023, o GT de Formação Inicial de Professores, instituído pelo MEC, apresentou propostas de políticas de formação, dentre as quais houve discussões para “institucionalizar e ampliar as iniciativas voltadas para o fortalecimento da formação teórico-prática dos licenciandos” (Brasil, 2023). Para implementação disso, o relatório do GT propõe estas ações:

Induzir as instituições a articularem as atividades do Pibid e do Residência Pedagógica com o currículo dos cursos de licenciatura;  
Estudar alternativas para, gradativamente, transformar programas em um processo formativo comum aos estágios supervisionados, com vistas a alcançar todos os cursos e estudantes de licenciatura [...] (Brasil, 2023)<sup>30</sup>.

Essas propostas visam à articulação entre os Programas Pibid e Residência Pedagógica e estágio supervisionado, como também ao destaque para esses Programas nos cursos de licenciatura para que atendam a todos os licenciandos.

Entendo que esse movimento do Estado Pedagogo (MEC) está em diálogo com as afirmações postas no Parecer CNE/CP nº 28/2001, quando enaltece o novo paradigma de formação que estava sendo desenhado, após a publicação da Constituição de 1988 e a LDB de 1996. Segundo os relatores,

o padrão de qualidade se dirige para uma formação holística que atinge todas as atividades teóricas e práticas articulando-as em torno de eixo que redefinem e alteram o processo formativo das legislações passadas. A relação teoria e prática deve perpassar todas estas atividades as quais devem estar articuladas entre si tendo como objetivo fundamental formar o docente em nível superior (Brasil, 2002e, p. 5).

Por essa razão, as cobranças realizadas por esse Estado estão fundamentadas nos documentos por ele elaborados e cabe aos cursos de licenciatura assumirem essa perspectiva

---

<sup>30</sup> Fonte consultada: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/agosto/finalizada-minuta-do-relatorio-sobre-formacao-de-docentes/finalizada-minuta-do-relatorio-sobre-formacao-de-docentes>.

quando elaboram seus PPCs, seus regulamentos de estágio e outros documentos que dizem respeito à articulação entre teoria e prática.

Nesse esteio da formação inicial, tem-se o programa do Estado Pedagogo Residência Pedagógica (RP), instituído pelo Governo Federal, pela Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cujo objetivo é ampliar as atividades práticas nos cursos de licenciatura, conforme seu artigo primeiro:

Instituir o Programa de Residência Pedagógica com a finalidade de apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica (Brasil, 2018b, p. 1).

Trata-se de uma proposta de formação do Estado Pedagogo que busca, em certa medida, alterar o projeto de formação dos cursos, uma vez que isso já fora definido no Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Ao buscar uma compreensão para essa proposta, é preciso dizer que essa intervenção é aceita, quando os cursos de Licenciatura decidem participar da RP, legitimando, em certa medida, as ações enunciadas nessa proposta de formação.

Dessa forma, neste capítulo, são tecidas considerações sobre a residência pedagógica para a compreensão do projeto de formação docente e identidade vinculado a essa atividade prática.

### **3.1 Residência Pedagógica: uma política de formação inicial do Estado Pedagogo**

O estágio supervisionado é um componente curricular que tem sua carga horária mínima definida pelo Estado Pedagogo, instituída pelas diretrizes curriculares nacionais de formação inicial (Brasil, 2019). Segundo esse documento, os cursos de licenciatura devem oferecer aos licenciandos quatrocentas (400) horas de atividades práticas no curso, consoante o PPC; contudo, a Residência Pedagógica, no Edital CAPES nº 6/2018, normatizou 440 horas para consolidar essa atividade como estágio e, no Edital CAPES nº1/2020, 414 horas durante 18 (dezoito) meses. Desse modo, o Programa pretende alcançar resultados satisfatórios a partir da imersão dos licenciandos na escola, pois defende-se a necessidade de ampliar as atividades práticas, promovendo a experiência em sala de aula. Segundo Araújo (2019), o PRP deve ser compreendido como um programa de aperfeiçoamento, que integra a Política Nacional de Formação de Professores e ainda objetiva “[...] induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura” (Araújo, 2019, p. 259).

Nesse sentido, lança-se um olhar investigativo para a formação inicial no tocante à Residência Pedagógica, que, como afirmado nesta tese, é um programa que foi instituído pelo Governo Federal em parceria com a CAPES, com o objetivo de oferecer aos licenciandos o desenvolvimento de atividades direcionadas à prática pedagógica nas escolas públicas brasileiras. Esse tipo de atividade prática assemelha-se à formação vivenciada pelos médicos, quando fazem a residência médica, após a conclusão do curso, para se especializarem em uma área da medicina. Segundo Pereira (2022, p. 22), “tomando como referência tal modelo formativo e, ao perceberem a necessidade da articulação teórico-prática, buscou-se criar programas de formação no âmbito pedagógico que se assemelhassem à residência médica”.

Esse desenho de formação, conforme Silva e Cruz (2018), é uma discussão que já fora feita. Durante a apresentação do histórico sobre a Residência Pedagógica, as pesquisadoras listaram outras nomenclaturas que foram utilizadas para a criação de um Programa para melhorar a formação dos docentes. De forma sintética, seguem os dados expostos pelas pesquisadoras sobre as primeiras discussões acerca da residência.

Quadro 8 – Síntese de propostas para a implantação de Programas de Residência Pedagógica

Ano	Nome do Programa	Carga Horária	Autor da Proposta	Proposta	Período de funcionamento
2007	Residência Educacional	800h	Senador Marco Maciel (DEM/PE)	Projeto de Lei do Senado nº 227/2007 que teve o objetivo de acrescentar dispositivos à Lei nº 9.394/1996 para instituir a residência educacional para os professores da Educação Básica. O objetivo era que, depois de formado, os professores fizessem a residência com o intuito de melhorar a formação.	O projeto não foi aprovado.
2012	Residência Pedagógica	800h	Senador Blairo Maggi (PR-MT)	Projeto de Lei do Senado nº 284/12 definiu que a Residência Pedagógica seria feita pelos docentes da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental após a conclusão do curso. Após a aprovação dos docentes, eles poderiam usar o certificado nos processos seletivos das redes de ensino, em concursos, como também professores em exercício poderiam participar como estratégia de atualização profissional.	O projeto não foi implementado. De acordo com o portal do Senado Federal, a discussão foi concluída na Câmara do Senado e o projeto de Lei foi remetido à Câmara dos Deputados <sup>31</sup> .
2014	Residência Docente	1.600h	Ricardo Ferraço (PSD-ES)	O Projeto de Lei do Senado 6/2014 determinava que a formação docente para a educação básica incluiria a residência como uma etapa extra à formação inicial.	O projeto não foi implementado e está tramitando. Conforme a página do Senado, o projeto de Lei foi remetido à Câmara dos Deputados para revisão <sup>32</sup> .

Fonte: Silva; Cruz, 2018.

Silva e Cruz (2018) afirmam que a não implantação imediata desses Projetos de Lei deveu-se aos embates entre os autores da proposta e as associações, as entidades e os especialistas da educação. Eles viram problemas nesses Projetos, principalmente, a falta de clareza, de debate aprofundado. Para as pesquisadoras,

A nomenclatura [sic] utilizada nos três projetos citados: residência educacional, residência pedagógica e residência docente e a forma que são apresentados mostram o campo de fragilidade teórico-metodológica e pouco aprofundamento sobre a perspectiva [sic] do conceito. Vinculam a residência ao formato da experiência da formação médica como programa de formação continuada, sem adentrar nas especificidades da formação docente (Silva; Cruz, 2018, p. 232).

<sup>31</sup>Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/materias-bicamerais/-/ver/pls-284-2012>. Acesso em: 11 jan. 2024.

<sup>32</sup> Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1451756](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1451756). Acesso em: 11 jan. 2024.

Nesse processo histórico, contextual e político sobre a Residência Pedagógica, Silva e Cruz (2018) afirmam que, desde a década de 2000, há propostas de residência no campo da formação do professor que vêm sendo desenvolvidas pelos sistemas municipais, estaduais e federais da Educação Básica e Superior. A seguir, apresenta-se uma síntese dessas propostas:

Quadro 9 – Síntese das propostas de residência implementadas

Ano	Nome do Programa	Lugar	Autor da Proposta	Proposta
2012-2013	Residência Educacional	Estado de São Paulo	Governo do Estado por meio dos Decretos nº 57.978/ 2012 e 59.150 / 2013	Aprimorar a prática docente. Público-alvo: alunos dos cursos de licenciatura. Parou de funcionar em 2014.
Desde 2009	Residência Pedagógica	Garulhos (SP)	Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (EFLCH/Unifesp-Campus Guarulhos)	Permitir aos estudantes do curso de Pedagogia progressivo contato sistemático entre os estudantes, professores da IES e das escolas de educação básica.
2014	Programa de Estágio Remunerado	Jundiaí (SP)	Prefeitura de Jundiaí	Estágio remunerado para estudantes das áreas de pedagogia, letras, psicologia e educação física. Os estagiários vivenciaram a rotina das escolas, realizaram atividades de planejamento, participaram das aulas e aprenderam conceitos relacionados à gestão. Esse programa não teve continuidade.
Desde 2008	Residência Pedagógica	Ivoti (RS)	Instituto Superior de Educação Ivoti	Os licenciandos matriculados na instituição fazem o estágio supervisionado em outras cidades do país na rede Sinodal de Educação. A duração do estágio é de uma semana.
2011	Residência Pedagógica	Niterói (RJ)	Fundação Municipal de Educação de Niterói	Os professores da rede municipal de educação de Niterói no primeiro ano do estágio probatório fizeram um curso de 60 horas. Esse curso foi feito a partir da parceria entre a Fundação Municipal de Educação de Niterói e o Centro de Alfabetização Leitura e Escrita (CEALE), vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – (UFMG).
Desde 2012	Residência Pedagógica	Rio de Janeiro e Belo Horizonte (MG)	CAPES - Diretoria de Educação Básica - Projetos Especiais de Apoio à Educação Básica	Os professores recém-formados frequentam centros de excelência como o Colégio Pedro II (RJ) e o Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais para aprimorar a capacidade profissional, aperfeiçoando a atuação desses docentes nas atividades práticas, por meio de atividades teórico-metodológicas. Essa imersão na escola equivale um curso de pós-graduação.
Desde 2015	Residência Docente	Morumbi (SP)	Colégio Visconde de Porto Seguro	O Programa foi inspirado no Referendariat, curso de formação desenvolvido na Alemanha. Ele é destinado a professores e futuros docentes que pretendem ministrar aula no Colégio Visconde de Porto Seguro, no Ensino Fundamental e Médio. O curso dura um ano.

Fonte: Silva; Cruz, 2018.

Os dados desse quadro mostram que o atual Programa de formação instituído pelo Estado Pedagogo, em certa medida, está em diálogo com esses outros Programas, uma vez que a proposta de todos converge para a melhoria da formação, seja dos professores que estão atuando, seja daqueles que estão em processo de formação.

Assim, na Portaria Gab nº 259, de 17 de dezembro de 2019, a CAPES, em seu artigo terceiro, afirma: “O RP tem por finalidade promover a experiência de regência em sala de aula aos discentes da segunda metade dos cursos de licenciatura, em escolas públicas de educação básica, acompanhados pelo professor da escola” (Brasil, 2019, p. 1).

Observa-se que o PRP não faz articulação direta com as atividades de estágio já desenvolvidas pelos cursos de licenciatura. A finalidade ora expressa revela que é mais uma atividade a ser feita pelos cursos, promovendo mais atividades práticas, para além do estágio. Araújo (2019, p. 261) afirma que o PRP está marcado pela “[...] ausência de um caminho a ser percorrido em prol do fortalecimento do estágio supervisionado como espaço de ação-reflexão-ação e, portanto, como contexto de construção-mobilização dos saberes da docência”.

Essa visão está assentada no fato de que existe a possibilidade de esse Programa ser tomado pelo curso como o espaço do estágio supervisionado, desconfigurando o que já vem sendo feito pelos cursos de licenciatura (Araújo, 2019). Esse ponto de vista sustenta-se no fato de que no Edital CAPES nº 6/2018 e no Edital CAPES nº1/2020, há esta normatização:

III. Comprometer-se em reconhecer a residência pedagógica para efeito de cumprimento do estágio curricular supervisionado (Brasil, 2018c, das instituições proponentes local. 2)

6.4. A IES deverá se comprometer em reconhecer a carga horária das atividades realizadas pelo residente no programa para aproveitamento de créditos no curso (Brasil, 2020, das instituições e cursos elegíveis, local. 4)

Esse dado mostra que os cursos participantes, em boa medida, poderão ter mudanças significativas na proposição de seu estágio a partir do momento em que esta atividade começa a fazer parte do curso. Desde agosto de 2018<sup>33</sup>, esse programa vem sendo desenvolvido pelos cursos de licenciatura do sistema público e privado, conforme os editais promovidos pela CAPES.

A inclusão de um curso de licenciatura neste programa é feita após a aprovação da instituição de ensino superior (IES), que encaminha a proposta de trabalho na qual constam, além da IES, todos os cursos que decidiram aceitar a Residência Pedagógica.

---

<sup>33</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/colaboracao-entre-capes-estados-e-municipios-sera-a-base-do-pibid-e-da-residencia-docente-diz-novo-regulamento> . Acesso em:07 jun. 2021.

O processo de seleção de instituições iniciou-se após o Ministério da Educação apresentar, em 28 de fevereiro de 2018, os investimentos para a Política Nacional de Formação de Professores. Nesses investimentos, foi anunciado o valor de um (1) bilhão de reais para vários programas, dentre eles o novo programa Residência Pedagógica.<sup>34</sup>

Em relação ao surgimento desse Programa, é fundamental historicizar sua entrada nos cursos de licenciatura, uma vez que, desde 2007, como Política Nacional de Formação de Professores, desenvolve-se o PIBID, o qual foi criado “[...] com a finalidade de valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura plena, das instituições públicas (federais, estaduais e municipais) e comunitárias, sem fins econômicos, de educação superior” (Brasil, 2018).<sup>35</sup> Essa valorização está sustentada em dois objetivos principais: “elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior” e “inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica” (Brasil, 2018)<sup>36</sup>. Esses objetivos reforçam o querer dizer do Estado Pedagogo (MEC), quando reafirma que o PIBD foi criado para “[...] valorizar o magistério, elevar a qualidade das ações acadêmicas e superar os problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas com baixo rendimento educacional” (Brasil, 2018).

Os objetivos do PIBID demonstram que a política de formação está direcionada para a melhoria da formação inicial e para o desenvolvimento de atividades práticas nas escolas, a partir da inserção dos licenciandos nas unidades escolares. Isso me leva a dizer que a recente Política de Formação instituída pelo MEC, Residência Pedagógica, apresenta objetivos semelhantes aos do PIBID. Esse fato demonstra que, embora haja um Programa que há 16 anos tem oportunizado aos licenciandos vivenciarem o saber-fazer docente, ainda, o Estado Pedagogo (MEC) deseja ampliar o número de licenciandos nas escolas básicas para fortalecer a formação inicial, principalmente, com ênfase na qualidade, na valorização do professor e nas atividades práticas. Meu ponto de vista sustenta-se nas afirmações feitas pelo Ministro da Educação, Mendonça Filho, em 2017, quando lançou o Programa Residência Pedagógica. Segundo ele,

---

<sup>34</sup> Informações sobre esse Programa e os demais coordenados pela CAPES encontram-se no site da instituição: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos>. Acesso 4 jun. 2021.

<sup>35</sup> Programas do MEC voltados à formação de professores. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores?id=15944:programas-do-mec-voltados-a-formacao-de-professores>. Acesso em: 9 jan. 2024.

<sup>36</sup> Ibid.

Um dos compromissos do MEC é valorizar o papel do professor e, ao mesmo tempo, iniciar essa valorização a partir da formação, com qualidade e reconhecimento. A residência pedagógica é um caminho que vai facilitar a amplitude do conhecimento prático profissional e a melhora da qualidade do ponto de vista de lecionar dentro da sala de aula [...] (Brasil, 2017)<sup>37</sup>.

Essa fala do Ministro reforça o que se disse nesta tese sobre a existência de um discurso do Estado Pedagogo que assevera ser preciso melhorar a formação inicial e, para isso, o MEC decidiu que seria necessário modernizar o PIBID, apresentando outro Programa para substituí-lo. Durante a apresentação do Programa Residência, a secretária executiva do MEC, Maria Helena Guimarães de Castro, disse:

Pesquisas indicam que a qualidade do professor é o fator que mais influencia a melhoria do aprendizado. Isso significa que, independente das diferenças de renda, de classes sociais e das desigualdades existentes, a qualidade do professor é o que mais pode nos ajudar a melhorar a qualidade da educação.<sup>38</sup>

Essas afirmações dos representantes do Estado Pedagogo (MEC) demonstram que o Programa Residência Pedagógica é uma resposta a esses discursos sobre a baixa qualidade da formação dos professores. Assim, o PRP surge como uma solução para melhorar a qualidade da formação inicial a partir dos dados coletados pelo MEC, a saber: a) desempenho insuficiente dos estudantes; b) baixa qualidade da formação inicial dos professores no país; c) currículos extensos com ausência de atividades práticas e estágios curriculares sem planejamento e sem vinculação com as escolas (Brasil, 2017).<sup>39</sup> Para Freitas (2020, p. 53), “a criação do Programa se deu em um momento marcado pelo contingenciamento de recursos, da precarização do trabalho docente, da contrarreforma do Ensino Médio e aprovação da BNCC”. Nesse contexto de lutas ideológicas e políticas, a RP foi apresentada para se tornar outra política de formação, substituindo o Programa do PIBID.

Após o anúncio desse novo programa, os responsáveis diretamente pela implementação, à época, Carlos Lenuzza (diretor de formação de professores da Educação Básica da CAPES) e Maria Helena Guimarães de Castro (secretária executiva do MEC), expuseram aos conselheiros do CNE os programas de formação que estavam sob a gerência da CAPES. Nessa apresentação, reafirmou-se que a Residência Pedagógica objetiva inserir os licenciandos na escola, com vista ao desenvolvimento de atividades de regência e elaboração de propostas de intervenção pedagógica. Entendo que o referido Programa não oportunizou a

---

<sup>37</sup> MEC lança Política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018>. Acesso em: 9 jan. 2024.

<sup>38</sup> Ibid.

<sup>39</sup> Ibid.

participação efetiva dos cursos de licenciatura, responsáveis pela sua execução e implementação nas escolas da Educação Básica. Por isso, afirmo que a força centrípeta conduziu o processo de implantação da RP nas universidades e nas escolas públicas, pois não houve diálogo para saber como os cursos poderiam contribuir para sua criação e sua operacionalização, uma vez que já existe a atividade de estágio, normatizada em 400 horas (Brasil, 2019).

Outro dado dessa ausência de diálogo, como disse, foi a tentativa de o governo acabar com o Pibid, por considerar que a Residência Pedagógica foi tomada como “modernização” do referido Programa. Ao saber disso, o FORPIBID (Fórum Nacional do Pibid) fez um movimento nacional para não deixar que o governo acabasse com o Pibid e, devido à pressão feita pelos coordenadores, professores, licenciandos, o MEC recuou e manteve os dois Programas. Conforme Anadon e Gonçalves (2018, p. 8), “os Editais n° 6/2018 e n° 7/2018 que instituem respectivamente a RP e o PIBID são anunciados como potentes indutores de currículos específicos”. Assim, observa-se a força centrípeta agindo no processo de implantação dessa Política Nacional de Formação de Professores, pois os referidos editais:

[...] reforçam o discurso de que é preciso aumentar a perspectiva prática no campo da formação, aprender fazendo. No caso dos Programas, a ideia é preparar os estudantes para que possam desenvolver as habilidades, as competências e os conteúdos previstos na BNCC e que farão parte da avaliação externa (Anadon; Gonçalves, 2018, p 8).

Nesse processo de colocar a prática como ponto de partida e chegada da formação inicial, os Programas estão concebendo a prática “como indutora de currículos mais tecnicistas, que vão incidir na formação de professores e professoras como tarefeiros e, mais diretamente, no controle do fazer do professor formador” (Anadon; Gonçalves, 2018, p 8). Sobre isso Pimenta e Lima (2019, p. 4) afirmam:

As prioridades das políticas neoliberais incidem negativamente sobre a formação de professores ao acentuar práticas de ensinar em detrimento de teorias e implementar sistemas de avaliação e premiação que precarizam o trabalho docente, instituindo bônus no lugar de aumento salarial.

Ainda, segundo as pesquisadoras Pimenta e Lima (2019, p. 3),

[...] as políticas que interferem nos processos de formação docente no contexto atual são decorrentes de um processo de mercantilização da educação como parte do elenco das novas estratégias de desenvolvimento sustentável e de crescimento econômico defendidas pelo Banco Mundial na área educacional brasileira. Essas estratégias, em países como o Brasil, exigem cada vez mais a participação do Estado nos serviços educacionais e determinam as diretrizes para a educação ao mesmo tempo em que financiam projetos que têm como foco o combate à pobreza.

De acordo com as autoras, esse panorama tem interferido no processo formativo dos docentes, em que se exigem avaliações constantes e os resultados esperados devem estar de acordo com a política do governo e não com a realidade escolar, ou seja,

[...] o professor passa a ser considerado um agente de mudanças, com formação para a pesquisa e capacidade de organização e sociabilidade, a fim de garantir a sobrevivência de valores e a promoção de mudanças na sociedade globalizada. Assim, as práticas de gestão empresarial infiltram-se como tendência administrativa e tornam-se evidentes no movimento de espaços transformados em centros de excelência e na primazia da produtividade acadêmica dos professores (Pimenta; Lima, 2019, p. 5).

Essa visão centralizadora, em certa medida, foi vivida pelos envolvidos no PRP, pois a elaboração do Projeto Institucional e do subprojeto da área, neste caso, Língua Portuguesa, seguiu as orientações postas no Edital nº 6/2018. Todo o processo de implantação e execução foi guiada pelas normas estabelecidas nesse Edital e na Portaria nº 175/2018.

Na Portaria CAPES nº 175/2018<sup>40</sup>, em seu artigo segundo, fica determinada a rede de articulação necessária para a implementação do Programa, pois os Estados, os Municípios e o Distrito Federal devem assumir o compromisso juntamente com o Governo Federal, representado pela CAPES, e as IES, posteriormente. Para isso, é preciso a assinatura e a formalização do Acordo de Cooperação Técnica (ACT) entre o Governo Federal (CAPES), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). No tocante à participação das unidades escolares, esta ocorre após aderirem ao ACT e encaminharem o Termo de Aceite (assinado pelas secretarias de educação) e o Termo de Participação (assinado pelos dirigentes das escolas).

Considerando o artigo quarto da Portaria Gab nº 38/2018, os participantes desse Programa, após aprovação, são contemplados com bolsas, as quais, conforme o referido artigo, destinam-se aos licenciandos que cursaram 50% (cinquenta) por cento do Curso ou estejam cursando a partir do 5º período, aos docentes formadores da IES, aos professores da educação básica e ao coordenador institucional da IES. Esse ponto difere do PIBID, pois os licenciandos estão na primeira metade do curso e fazem atividades pedagógicas direcionadas para a observação da prática dos professores, segundo o Decreto nº 7219, de 24 de junho de 2010. No edital nº 1/2020, foram ofertadas 30.096 bolsas na modalidade residente; desse total, 792 bolsas foram destinadas para o estado de Mato Grosso.

---

<sup>40</sup> Esta portaria alterou a Portaria nº 45, de 12 de março de 2018, que regulamenta a concessão de bolsas e o regime de colaboração entre a Residência Pedagógica e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/09082018-portaria-175-altera-portaria-45-de-2018-pdf/view>. Acesso em: 07 jun. 2021.

O trabalho a ser realizado por esses participantes, em certa medida, está próximo daquilo que já vem sendo feito pelos cursos de licenciatura. Nos editais, observa-se que os tipos de atividades a serem executadas pelos licenciandos assemelham-se ao que os cursos já fazem (Pereira, 2022). Nos Quadros a seguir, apresento as atividades previstas em cada edital.

No Edital CAPES nº 6/2018, as atividades formativas em relação à carga horária de 440 horas foram distribuídas da seguinte forma:

Quadro 10 – Distribuição da carga horária de 440 horas – Edital CAPES 6/2018

<b>Tipo de atividade</b>	<b>Horas</b>
Ambientação na escola	60
Imersão na escola – sendo 100 horas de regência, incluindo o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica	320
Elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades	60

Fonte: Edital CAPES 6/2018.

No Edital CAPES 1/2020, os licenciandos cumpriam uma carga horária total de 414 horas, distribuída em três módulos, de 138 horas. No Quadro 11 a seguir, apresento as atividades feitas pelos licenciandos, considerando a distribuição das 138 horas.

Quadro 11 – Distribuição da carga horária de 414 horas – Edital CAPES 1/2020

<b>Tipo de atividade</b>	<b>horas</b>
Preparação da equipe, estudo sobre os conteúdos da área e sobre metodologias de ensino, familiarização com a atividade docente por meio da ambientação na escola e da observação semi-estruturada em sala de aula, elaboração de relatório do residente juntamente com o preceptor e o docente orientador, avaliação da experiência, entre outras atividades	86
Elaboração de planos de aula	12
Regência com acompanhamento do preceptor	40

Fonte: Edital CAPES 1/2020.

Para o cumprimento dessas atividades estabelecidas nesses Editais, o subprojeto Letras- Língua Portuguesa do curso de Letras, que foi coordenado por mim em 2018 e por outro professor do curso em 2020, delineou estes objetivos:

- Preparar os alunos para a docência no Ensino Fundamental e Médio a partir da experiência vivenciada como residentes sob a supervisão do professor orientador e do preceptor da escola.
- Compreender a gestão escolar e suas atribuições nas redes municipal e estadual.
- Conhecer o contexto e cultura da escola, das inter-relações do espaço social escolar.
- Estudar a Base Nacional Comum Curricular e suas implicações para o ensino.

- Analisar as orientações postuladas pelos documentos parametrizadores referentes ao ensino de Língua Portuguesa.
- Elaborar propostas de intervenção para o ensino de Língua Portuguesa.
- Compreender a relação entre os componentes teóricos do Curso de Letras e sua transposição didática para o ensino de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa no ensino básico.
- Conhecer, refletir e elaborar propostas metodológicas para o ensino de leitura, de produção textual oral e escrita e da gramática no ensino básico.
- Refletir sobre o processo de transposição didática dos saberes acadêmicos como saberes escolares, em especial do ensino de gramática e novas abordagens para este ensino.
- Compreender o processo de didatização dos objetos de ensino previstos para os Ensinos Fundamental e Médio.
- Conhecer os diferentes materiais didáticos e como se dá sua inserção na esfera escolar.
- Organizar e desenvolver planos de aula, articulando os princípios teórico-metodológicos com a prática docente, sobretudo no que diz respeito à proposição de uma nova abordagem do ensino de gramática.
- Elaborar diários reflexivos sobre as experiências obtidas no Programa Residência Pedagógica.
- Produzir relatório final acerca das atividades desenvolvidas no Programa Residência Pedagógica (Subprojeto Letras – Língua Portuguesa, 2018, 2020).

Os objetivos definidos pelo subprojeto estão em diálogo com as orientações fixadas pelos Editais, bem como com pelo Projeto Institucional. A partir desses objetivos, foram feitas as atividades práticas do Programa, conforme dados dos Quadros 12 e 13. Em relação ao subprojeto do Curso de Letras, a operacionalização das atividades ocorreu da seguinte forma:

- a) Primeiramente, a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG) encaminha e-mail aos cursos informando sobre a Participação da instituição no Programa e solicita aos cursos que respondam a um ofício-circular se participarão da RP. Caso o curso responda positivamente, caberá à coordenação de Curso selecionar o professor orientador por meio de um Edital. Na instituição selecionada para esta pesquisa, a PROEG encaminha uma minuta de edital para que os cursos façam uso e coloquem informações específicas, conforme sua realidade. O professor orientador selecionado elaborará o subprojeto, que deve estar em conformidade com o Edital que estiver em vigor e com o Projeto Institucional. No Quadro 12, seguem as exigências presentes nos Editais de 2018 e 2020 para ser professor orientador na RP.

Quadro 12 – Critérios usados para seleção de professor Orientador na RP

Edital CAPES nº 6/2018	Edital CAPES nº1/2020
<p><b>6.3</b> São requisitos mínimos para a recebimento de bolsa de docente orientador: <b>I.</b> Possuir, no mínimo, o título de mestre; <b>II.</b> Ter formação na área do subprojeto, em nível de graduação ou pós-graduação; <b>III.</b> Quando se tratar de IES pública, estar em efetivo exercício, ministrando disciplina em curso de licenciatura e pertencer ao quadro permanente da IES como docente; <b>IV.</b> Quando se tratar de IES privada, estar em efetivo exercício ministrando disciplina em curso de licenciatura e ser contratado em regime integral ou, se parcial, com carga horária de, no mínimo, 20 (vinte) horas semanais e não ser contratado em regime horista; <b>V.</b> Possuir experiência mínima de 3 (três) anos como docente do ensino superior em curso de licenciatura; <b>VI.</b> Possuir experiência na formação de professores, comprovada por pelo menos dois dos seguintes critérios: <b>a)</b> Docência de disciplina de estágio curricular em curso de licenciatura; <b>b)</b> Docência em curso de formação continuada para professores da educação básica; <b>c)</b> Atuação como formador, tutor ou coordenador em programa ou projetos institucionais de formação de professores da educação básica; <b>d)</b> Coordenação de curso de licenciatura; <b>e)</b> Docência ou gestão pedagógica na educação básica; <b>f)</b> Produção acadêmica na área de formação de professores da educação básica na forma livros, ou capítulos de livros com ISBN e artigos publicados em periódico com Qualis A, B ou C, obtidos na última avaliação. Será considerada a publicação de pelo menos dois produtos nos últimos cinco anos. <b>VII.</b> Não ocupar o cargo de reitor, vice-reitor, presidente, vice-presidente, pró-reitor ou cargo equivalente; <b>VIII.</b> Firmar termo de compromisso.</p> <p><b>6.4</b> Para efeito das experiências indicadas nas alíneas “a”, “b”, “c”, “d” e “e” do inciso VI dos itens 6.2 e 6.3, será considerado o tempo mínimo de um ano para cada critério.</p>	<p><b>8.2.</b> São requisitos mínimos para a recebimento de bolsa de docente orientador: <b>I</b> - Ser aprovado pelo colegiado de curso ou equivalente da área do subprojeto; a) Para os subprojetos interdisciplinares, o pró-reitor de graduação selecionará um dos candidatos aprovados pelos colegiados dos cursos que compõem o subprojeto. <b>II</b> – Possuir título de mestre; <b>III</b> - Ter formação na área do subprojeto, em nível de graduação ou pós-graduação, exceto para os cursos de Licenciatura Intercultural Indígena e Licenciatura em Educação do Campo; <b>IV</b> - Quando se tratar de IES pública, estar em efetivo exercício, ministrando disciplina em curso de licenciatura e pertencer ao quadro permanente da IES como docente; <b>V</b> - Quando se tratar de IES privada, estar em efetivo exercício ministrando disciplina em curso de licenciatura e ser contratado em regime integral ou, se parcial, com carga horária de, no mínimo, 20 (vinte) horas semanais e não ser contratado em regime horista; <b>VI</b> - Possuir experiência mínima de 3 (três) anos como docente do ensino superior em curso de licenciatura; <b>VII</b> - Possuir experiência na formação de professores, comprovada por pelo menos dois dos seguintes critérios: <b>a)</b> Docência de disciplina de estágio curricular em curso de licenciatura; <b>b)</b> Docência em curso de formação continuada para professores da educação básica; <b>c)</b> Coordenação de curso de licenciatura; <b>d)</b> Docência ou gestão pedagógica na educação básica; <b>e)</b> Produção acadêmica na área de formação de professores da educação básica, considerada a publicação de pelo menos dois produtos nos últimos cinco anos, na forma livro, capítulos de livro com ISBN ou artigo publicado em periódico com Qualis A, B ou C, obtidos na última avaliação. <b>VIII</b> - Não ocupar o cargo de reitor, vice-reitor, presidente, vice-presidente, pró-reitor SEI/CAPES - 1125229 - Edital <a href="https://sei.capes.gov.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimi...">https://sei.capes.gov.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimi...</a> 6 de 13 06/01/2020 09:27 ou cargo equivalente; e <b>IX</b> - Firmar termo de compromisso com a Capes, cujo formulário será gerado no Sistema de controle de bolsas e auxílios (Scba). <b>8.2.1.</b> Para efeito das experiências indicadas nas alíneas “a”, “b”, “c” e “d” do inciso VI do item 8.2, considerar-se-á o mínimo de um ano para cada critério, nos últimos 10 anos.</p>

Fonte: Brasil, 2018b; Brasil, 2020.

- b) Após o professor orientador ser selecionado, cabe a ele fazer o processo seletivo para os residentes e os preceptores que farão parte do Programa. Conforme os Editais, os núcleos dos subprojetos devem ter 24 bolsistas e 6 voluntários, num total de 30 residentes. No Edital CAPES nº6/2018, o subprojeto teve 24 bolsistas

e 1 voluntário e no Edital CAPES nº 1/2020, 24 bolsistas e 1 voluntário<sup>41</sup>. Para a seleção, os professores orientadores seguiram os critérios postos nos Editais, como também colocaram outros critérios. Por exemplo, no Edital CAPES nº6/2018, os licenciandos escreveram um texto dissertativo-argumentativo em que apresentaram os motivos pelos quais queriam participar do PRP e, no Edital Capes nº1/2020, fez-se uso do coeficiente de rendimento escolar e da verificação da carga horária não integralizada da disciplina de Estágio Curricular. Os critérios dos Editais Capes seguem abaixo:

Quadro 13 – Critérios usados para seleção de residentes

Edital CAPES nº 6/2018	Edital CAPES nº1/2020
<p><b>6.1</b> São requisitos mínimos para o recebimento de bolsa de residente: <b>I.</b> Estar regularmente matriculado em curso de licenciatura da IES na área do subprojeto; <b>II.</b> Ser aprovado em processo seletivo realizado pela IES; <b>III.</b> Ter cursado o mínimo de 50% do curso ou estar cursando a partir do 5º período; <b>IV.</b> Declarar ter condições de dedicar 440 horas para o desenvolvimento das atividades da residência pedagógica; <b>V.</b> Firmar termo de compromisso. <b>6.1.1</b> O estudante de licenciatura que possuir vínculo empregatício ou estiver realizando estágio remunerado, poderá ser bolsista do programa de residência pedagógica, desde que não possua relação de trabalho com a IES participante ou com a escola onde desenvolverá as atividades do subprojeto. <b>6.1.2</b> A instituição participante não poderá impor restrições a estudantes que possuem vínculo empregatício, exceto no caso previsto no item 6.1.1.</p>	<p><b>8.4</b> São requisitos mínimos para o recebimento de bolsa de residente: <b>I</b> - Estar regularmente matriculado em curso de licenciatura da IES na área do subprojeto; <b>II</b> - Ser aprovado em processo seletivo realizado pela IES; <b>III</b> - Ter cursado o mínimo de 50% do curso ou estar cursando a partir do 5º período; <b>IV</b> - Declarar ter condições de dedicar pelo menos 25 horas mensais para desenvolvimento das atividades da residência pedagógica; e <b>V</b> - Firmar termo de compromisso com a Capes, cujo formulário será gerado no Sistema de controle de bolsas e auxílios (Scba). <b>8.4.1.</b> O estudante de licenciatura que possuir vínculo empregatício ou estiver realizando estágio remunerado, poderá ser bolsista do programa de residência pedagógica, desde que não possua relação de trabalho com a IES participante ou com a escola onde desenvolverá as atividades do subprojeto. <b>8.4.2.</b> A instituição participante não poderá impor restrições a estudantes que possuem vínculo empregatício, exceto no caso previsto no item 8.4.1.</p>

Fonte: Brasil, 2018b; Brasil, 2020.

- c) A seleção dos preceptores dá-se a partir do processo seletivo conduzido pelo professor orientador. Para isso, o professor comunica às escolas públicas que foram habilitadas pela CAPES, após o regime de colaboração ter sido firmado entre as Secretarias de Educação e a CAPES. Nos Editais CAPES nº6/2018 e nº 1/2020, o subprojeto Letras – Língua Portuguesa teve 3 preceptores. Conforme os editais, o preceptor pode acompanhar no máximo 10 residentes. Para atingir esse número, são selecionados 3 preceptores, para que cada um fique com uma média de 8 residentes. Os preceptores são selecionados a partir dos critérios

<sup>41</sup> No Capítulo 1, expliquei os motivos pelos quais foram produzidos 17 relatórios para o Edital Capes nº6/2018 e 9, para o Edital Capes nº1/2020.

postos pela Capes e pela avaliação de carta de intenções e interesse em participar do Programa Residência Pedagógica. A seguir, são apresentados, no Quadro 14, os critérios utilizados para a seleção do professor da Educação Básica para ser preceptor:

Quadro 14 – Critérios usados para seleção de preceptores

Edital CAPES nº 6/2018	Edital CAPES nº1/2020
<p><b>6.5</b> São requisitos mínimos para a recebimento de bolsa de preceptor: <b>I.</b> Ser aprovado no processo seletivo do Programa realizado pela IES. <b>II.</b> Ser licenciado na área/disciplina do residente que irá acompanhar; <b>III.</b> Possuir experiência mínima de 2 (dois) anos no magistério na educação básica; <b>IV.</b> Ser professor na escola participante e ministrar a disciplina na área do subprojeto. <b>V.</b> Declarar que possui disponibilidade de tempo necessário para realizar as atividades previstas para sua atuação no projeto; <b>VI.</b> Firmar termo de compromisso.</p>	<p><b>8.3.</b> São requisitos mínimos para a recebimento de bolsa de preceptor: <b>I</b> - Ser aprovado no processo seletivo do Programa realizado pela IES; <b>II</b> - Possuir licenciatura na área do subprojeto, exceto para: <b>a)</b> Subprojetos de informática em que será admitido possuir licenciatura em área diversa; <b>b)</b> Subprojetos de Educação do Campo e Intercultural Indígena em que será admitido possuir licenciatura em áreas afins do componente curricular ou dos cursos que compõem o subprojeto. <b>III</b> - Possuir experiência mínima de 2 (dois) anos no magistério na educação básica; <b>IV</b> - Ser professor na escola-campo e estar atuando em sala de aula em componente curricular correspondente à habilitação concedida pelo curso que compõe o subprojeto. <b>a)</b> Os preceptores de pedagogia deverão estar atuando na educação infantil ou no ensino fundamental <b>I.</b> <b>b)</b> Os preceptores de informática deverão estar atuando em projetos de informática na escola de educação básica. <b>c)</b> Os preceptores de licenciatura intercultural indígena e de educação do campo deverão estar atuando em escolas indígenas e do campo respectivamente. <b>V</b> - Declarar que possui disponibilidade de tempo necessário para realizar as atividades previstas para sua atuação no projeto; e <b>VI</b> - Firmar termo de compromisso com a Capes, cujo formulário será gerado no Sistema de controle de bolsas e auxílios (Scba).</p>

Fonte: Brasil, 2018b; Brasil, 2020.

- d) Após a aprovação da Universidade, os licenciandos (residentes) e os preceptores selecionados são reunidos para conhecerem a Proposta do Programa Residência Pedagógica, a partir da leitura das Portarias Gab nº 38/2018 e Gab nº 259/2019 e do subprojeto Letras – Língua Portuguesa. Além disso, nessa primeira reunião, o professor orientador faz a divisão dos licenciandos para cada preceptor.
- e) Durante a execução do Programa, há encontros semanais na universidade<sup>42</sup>, para estudo sistematizado, com o objetivo de tratar de assuntos relacionados ao

<sup>42</sup> Durante a pandemia da Covid-19, os encontros ocorreram de forma remota. As plataformas usadas foram: *WhatsApp, Google Meet e Moodle.*

ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa; aos documentos parametrizadores (PCN, OCEM<sup>43</sup> e BNCC); à gestão escolar; à avaliação; à transposição didática e didatização; ao uso e à elaboração de materiais didáticos, à elaboração de planos de aulas. Ainda, há proposição de seminário para tratar desses temas com a participação dos preceptores, como também são convidados professores do curso de Letras e da Educação para contribuir com o processo formativo dos licenciandos.

- f) Os licenciandos, durante o período de ambientação na unidade escolar<sup>44</sup>, conhecem o funcionamento da escola, a partir de diálogos e entrevistas estabelecidos com os gestores, os preceptores e os alunos.
- g) Os licenciandos organizam, juntamente com o preceptor responsável pela sua supervisão, horários para receberem orientação, a fim de preparem as aulas, elaborarem os planos de aula, como também os relatórios. Nesse processo, os licenciandos, antes das atividades práticas, vivenciam a rotina da sala de aula, onde ministrarão as aulas, observando a prática pedagógica de seu preceptor e o auxiliando no desenvolvimento das atividades.
- h) Os licenciandos cumprem a carga horária semanal do preceptor em relação à quantidade de horas direcionadas para a regência de sala de aula. Nas escolas-campo, os licenciandos cumpriram um jornada de 4 horas/aulas semanais até chegarem às 100h da prática exigida pelo Edital CAPES nº6/2018. Salienta-se que as atividades práticas foram feitas em duplas, contudo cada licenciando elaborou seu relatório individualmente. No Edital CAPES nº1/2020, não houve atividades de regência.
- i) O preceptor é o responsável pelas atividades dos discentes na escola-campo e é ele quem assina a frequência dos licenciandos durante as atividades na escola.
- j) Após ministrarem as aulas, os licenciandos fazem os registros das aulas em um formulário elaborado pelos professores orientadores, para que possam fazer uso desses dados para a produção do relatório final.

---

<sup>43</sup> Os licenciandos à época estudaram esses documentos, pois a BNCC estava em processo de implementação nas escolas onde a Residência Pedagógica desenvolveu suas atividades.

<sup>44</sup> Como as aulas do sistema público de ensino foram feitas de forma remota, os licenciandos, participantes do Edital Capes 1/2020, não vivenciaram esse ambiente, tiveram apenas contato com os preceptores e os alunos por meio das plataformas virtuais, como *Google Meet* e *WhatsApp*.

- k) Os licenciandos, também, agendam horários com os professores orientadores para receberem orientação para as atividades da formação teórico-prático, para a elaboração dos planos de aula, para a escrita de artigos e relatórios.
- l) Conforme o Projeto Institucional, os licenciandos participam de eventos internos para a divulgação das atividades realizadas por eles nas escolas-campo.

Nessas atividades, é possível notar a existência do diálogo com as prescrições feitas pelo Estado Pedagogo, em que se busca oportunizar aos licenciandos vivenciarem a escola-campo para que possam articular o conhecimento acadêmico com a realidade escolar. Embora haja esse viés voltado para a articulação entre a universidade e a educação básica, pode-se dizer que há uma concepção de estágio direcionada para a certificação do aprendizado dos licenciandos, isto é, eles vão aplicar na escola o que aprenderam na universidade. Assim, a ênfase nas atividades torna-se evidente e o movimento para promover mudanças em torno da dicotomia teoria-prática não se efetiva, em função dessa normativa posta nos Editais. Esse fato é apontado por mim durante a análise dos relatórios produzidos em 2019, pois os licenciandos buscaram marcar discursivamente como as aulas ocorreram, com ênfase nos procedimentos didáticos e metodológicos. Para Araújo (2019, p. 265),

[...] a dimensão prática da formação dos professores parece assumir uma posição de supervalorização [e] nos moldes como o PRP está proposto [...] parece que a intencionalidade é realizar simplistas reformulações e adaptações na formação dos professores, sobretudo, na dimensão prática do estágio supervisionado.

Essa visão do pesquisador está respaldada pelos objetivos definidos no Edital CAPES 6/2018 para a RP:

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

Nesses objetivos, há uma política de formação que sustenta a existência da RP para o Estado Pedagogo, que vai muito além de dar apoio à IES para fomentar a articulação entre teoria e prática. Feita a leitura e análise, pode-se perceber que a CAPES atende ao discurso do Estado Pedagogo e, ao mesmo tempo, quer que os cursos de licenciatura organizem sua matriz curricular assumindo a proposta de trabalho da RP, bem como façam mudanças no projeto de trabalho para o estágio supervisionado. Isso está posto explicitamente nos incisos II e IV, nos quais os verbos dos objetivos “induzir” e “promover” mostram o caminho a ser percorrido pelos cursos de licenciatura. Para Silva e Cruz (2018, p. 239),

[...] há um interesse explícito no Programa de Residência de induzir a forma e o conteúdo das atividades e reflexões sobre o trabalho docente verticalizados em duas ações: i) vincular as ações de estágio relacionadas às aprendizagens dispostas na BNCC; ii) enfatizar atividades práticas, entendidas como imersão na sala de aula centrando o ato pedagógico no fazer metodológico-curricular.

Essas reflexões feitas pelas pesquisadoras mostram que a finalidade dessa formação está assentada em dois princípios: promover a reformulação curricular da Educação Básica e ferir a autonomia universitária, quando se sugere a reformulação do estágio supervisionado (Silva; Cruz, 2018).

Na minha perspectiva, trata-se de um controle social, implementado, primeiramente, pelo aceite da IES, dos cursos e, posteriormente, pela aprovação da proposta pedagógica encaminhada. Não se pode perder de vista que, após sua inclusão, todos tornam-se corresponsáveis pelo desenvolvimento e cumprimento dos objetivos.

Outro dado desses objetivos é o fato de o Estado Pedagogo solicitar aos cursos que abordem a BNCC a partir das adequações curriculares e propostas pedagógicas a serem feitas pelos formadores durante a execução do PRP. Na visão de Silva e Cruz (2018, p. 240), essa vinculação com a BNCC

[...] parece indicar que o programa apresenta como formação inicial [sic] (licenciados) e continuada (preceptores) uma aprendizagem do conteúdo e aplicação do conteúdo da educação básica relacionada à BNCC, sendo um dos objetivos centrais do programa característica também minimalista de formação

Trata-se de uma imposição velada, pois é sabido que esse documento não foi aprovado pelos professores da Educação Básica e recebeu críticas severas da ANPED, conforme Araújo (2019). Para esse autor, “trata-se, desta forma, da necessidade de enxergarmos a subalternização imposta aos currículos escolares em detrimento da BNCC; da precarização, mas ainda, do potencial pedagógico da formação inicial dos professores (Araújo, 2019, p. 260).

Entretanto, esses objetivos mantêm relações dialógicas de convergência com a Portaria 259, que regulamenta o PRP:

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente;
- II - promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- III - fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; e
- IV - fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores (Brasil, cap. I, objetivos, art. 5º, local. 2).

O espaço de formação desenhado no PRP visa ao desenvolvimento das atividades práticas, como também ao fortalecimento da relação entre escola e universidade. Essa direção assumida pelo programa está em convergência com as pautas do Plano Nacional da Educação e com a Política Nacional de Formação de Professores (Araújo, 2019; Pereira, 2022).

Para Pereira (2022, p. 42),

[...] o programa não se limita à vivência do cotidiano da sala de aula, oportuniza aos residentes a construção de um processo interativo entre pesquisa acadêmica, teoria e prática docente, com encontros semanais para discussão, criação e proposição de metodologias e recursos, dentre outros, que facilitem a abordagem pedagógica, repensando o papel do professor, colocando-o numa posição ativo-reflexiva, destacando assim a importância e atenção às demandas educacionais múltiplas na elaboração e execução do subprojeto do curso [...]

Na visão do pesquisador, o PRP oportuniza aos licenciandos vivências singulares, o que pode contribuir “[...] na/para a (re)construção de identidades docentes, fortificando ainda mais a formação do acadêmico” (Pereira, 2022, p. 43). Analogamente, para Maurício e Hoffmann (2019, p. 83), essa rede de articulação entre universidade e escola, segundo os participantes da pesquisa realizada por elas (preceptoras e residentes), tem contribuído com a atuação profissional: “a relação entre escola e universidade com a implementação do programa RP tem colaborado para que a formação inicial (graduandas/os) tenha um novo olhar e atuação na educação básica articulada ao estágio com o propósito e o fortalecimento da sua formação”. Esses dados mostram que os objetivos do Estado Pedagogo, em certa medida, estão sendo alcançados.

Assim, a RP é constituída por um jogo discursivo, político e ideológico sobre a formação docente, o que torna esta pesquisa pertinente e necessária para que se compreenda como esse Programa está contribuindo para a construção da identidade profissional dos licenciandos.

A Residência Pedagógica, conforme os documentos que a normatizam, é tomada como lugar de prática investigativa e de interação em que se pode desvelar a identidade profissional construída ao longo de um curso de formação inicial. Assim, as relações interativas são determinantes no processo da formação identitária, pois “[...] parte-se do caráter social, cultural e historicamente situado do trabalho de formação docente, em que o saber, o fazer e o sentir se constroem em processos interativos” (Pietri; Rodrigues; Sanchez, 2019, p. 4).

Essa linha de pensamento também é reafirmada por Moita Lopes (2002), para quem é na interação que os significados são construídos pelos participantes, os quais estão relacionados ao mundo em que vivem e, por isso, ele defende que a construção identitária é um processo de construção social, histórica e cultural, uma vez que o sujeito tem uma forma de agir no mundo vinculada às condições sócio-históricas singulares, que reverberam no seu agir em relação ao outro e a si mesmo. Para o pesquisador (2002, p. 30), “é por meio desse processo de construção do significado, no qual o interlocutor é crucial, que as pessoas se tornam conscientes de quem são, construindo suas identidades sociais ao agir no mundo por intermédio da linguagem”.

Esse “agir no mundo por intermédio da linguagem” é o caminho a ser trilhado por mim, ao escolher os relatórios e os relatos de experiência produzidos pelos licenciandos para análise, para compreender a construção identitária dos licenciandos participantes do Programa Residência Pedagógica.

### **3.2 Os gêneros relatórios e relatos de experiência**

Os relatórios e os relatos de experiência são os dois gêneros discursivos usados pelos licenciandos para apresentarem as atividades feitas por eles, bem como suas reflexões sobre a vivência na Residência Pedagógica. Sendo assim, é pertinente que se faça uma breve apresentação e discussão desses gêneros escolhidos pelo Programa para materializar o querer dizer dos licenciandos.

Considerando as práticas pedagógicas que subjazem o saber-fazer docente, entendo que, na materialidade discursiva e linguística presente nos relatórios e relatos de experiência, poderei perceber a construção identitária do professor de Língua Portuguesa. Nesses enunciados, os licenciandos falam sobre a sua vivência a partir de instruções dadas pelos professores orientadores, pela coordenação institucional e pelas comandas presentes nesses documentos (relatórios e relatos de experiência). Para Silva (2012, p. 14), esses gêneros são

[...] narrativas escritas [...] com estilo predominantemente autobiográfico. São corriqueiramente denominadas de escritas reflexivas, nelas se misturam

diferentes sequências textuais, como as argumentativas, descritivas, expositivas e injuntivas, havendo predomínio da sequência narrativa.

Essa categorização feita pelo pesquisador é o caminho que vou seguir para compreender esses gêneros discursivos à luz da teoria de gêneros de Bakhtin e o Círculo. Segundo o pensador russo Bakhtin (2011c, p. 262), “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*”. Sendo assim, concebem-se os gêneros discursivos como práticas de uso da língua e linguagem em situações comunicativas orais e/ou escritas, pertencentes a determinadas atividades humanas, mais ou menos estáveis, com função social. Ao se considerar que um gênero possui uma função, parte-se do pressuposto de que ele, ao ser usado como um instrumento de comunicação, tem uma finalidade discursiva. A título de ilustração, na esfera escolar, há vários tipos de atividades, por exemplo, atividade de ensinar e aprender, a qual, por sua vez, realiza-se por intermédio do gênero aula. Um exemplo é a aula da disciplina de Língua Portuguesa, cuja função é trabalhar os saberes escolares como leitura, produção textual, análise linguística, os quais estão institucionalizados pelos currículos da Educação Básica.

Bakhtin considera que, qualquer que seja o gênero, ele é constituído por uma tríade indissociável, a saber: conteúdo temático, estilo e forma composicional. Segundo Bakhtin (2011c, p. 261-262),

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos — o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional — estão indissolavelmente ligados no todo do enunciado.

Nas reflexões acima, Bakhtin assevera a imbricação entre a tríade constitutiva dos gêneros e a esfera da atividade humana, onde esses gêneros são elaborados e circularão após o acabamento feito pelo sujeito discursivo. Essa inter-relação entre eles demonstra que o todo do enunciado é produzido, como dito, em direção ao *outro*. Em Souza (2002, p. 96) encontro respaldo para defender essa visão, quando diz que:

Qualquer gênero se orienta em relação à realidade em duas direções:  
 a) ao ouvinte ou receptor em conjunto com as condições precisas de performance e percepção;  
 b) à vida pelos seus conteúdos temáticos (acontecimentos, problemas, etc.).

Dada essa singularidade dos gêneros, afirmo, então, que os relatórios e os relatos de experiência foram produzidos pelos licenciandos para serem lidos pelos professores orientadores, pelo colegiado de curso e, posteriormente, pelos representantes da CAPES, como a coordenação institucional. É nessa corrente discursiva que esses gêneros vão engendrando sentidos para seus interlocutores.

Para compreender o funcionamento dos gêneros supracitados, mobilizei seu tripé constitutivo para que poder mostrar as particularidades de cada um e suas especificidades.

No Edital nº 6/2018, está posto que a produção final dos licenciandos é o relatório. Este gênero, como é sabido, faz parte das atividades de escrita presentes em um curso de licenciatura. Cada curso tem um modelo de escrita, contudo é possível perceber na materialidade discursiva e linguística estes movimentos retóricos, conforme apontamento feito por Melo e Silva (2008, p. 147):

Os relatórios de estágio carregam marcas de inúmeras ações, orientadas por saberes diversos, todas desencadeadas por atores integrantes de diferentes instâncias, como a universitária e a escolar básica; ações dispersas no tempo, repletas de imposições, atribuições, determinações ou, até mesmo, prescrições.

Esse apontamento feito pelos pesquisadores evidencia que a produção de um relatório de estágio segue padrões institucionalizados pelos agentes responsáveis pela formação inicial. Na RP, os relatórios têm um formato definido, em que há seções específicas para apresentar as atividades realizadas no Programa, conforme imagens 1 e 2.

## Imagem 1 - Formulário do Relatório do Programa Residência Pedagógica

## PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

RELATÓRIO DO RESIDENTE

## 1. IDENTIFICAÇÃO DO RESIDENTE

Residente:	
Nº Matrícula na IES	
IES/Código	
Curso	
Subprojeto/Código	
Docente Orientador	
Preceptor:	

2. REGÊNCIA ESCOLAR (obrigação carga horária de, no mínimo, 100 horas de regência para homologação)

2.1 Código/Nome da(s) Escola (s):

2.2 Etapas de atuação:

2.3 Quantidade de turmas nas quais atuou:

2.4 Quantidade de alunos (somar os alunos, quando houver mais de uma turma):

Descrição da Atividade	Período da realização da atividade	Quantidade de horas	Conteúdos trabalhados	Metodologias e didáticas utilizadas
TOTAL DA CARGA HORÁRIA DE REGÊNCIA				100 HORAS

## 3. DESCRIÇÃO/CRONOGRAMA DAS DEMAIS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA ESCOLA

Elaboração do Projeto	Período de realização	Quantidade de horas
Descrição da atividade (relate como ocorreu o processo de elaboração do projeto e a orientação do preceptor e docente orientador)		

Ambientação e conhecimento da escola	Período de realização	Quantidade de horas
Descrição da atividade (relate todas as informações que você obteve da escola)		

Avaliação	Período de realização	Quantidade de horas
Descrição da atividade (descreva a metodologia de avaliação adotada do seu plano de atividade, informando se houver: auto avaliação, avaliação do preceptor, avaliação do docente orientador entre outros)		

Socialização	Período de realização	Quantidade de horas
Descrição da atividade (descreva como ocorreu o processo de socialização do seu plano de atividade, informa a forma – seminários, rodas de conversa etc., bem como os participantes – outros licenciandos, diretor da escola, outros preceptores etc.);		

CARGA HORÁRIA TOTAL:

## Imagem 2 - Continuação do Formulário do Relatório da Residência Pedagógica

**4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Explicitar, a partir da sua participação no projeto:

- como a residência contribuiu para formação profissional.
- indicar as suas sugestões para melhoria do seu curso de formação (você teve oportunidade de socializar com outros licenciandos, etc).
- informe se a escola, a secretaria de educação, a IES viabilizaram a realização das atividades da Residência Pedagógica?
- descreva as dificuldades encontradas durante o período de regência na escola.

---

Docente Orientador  
(Nome e Assinatura)

---

Preceptor  
(Nome e Assinatura)

---

Residente  
(Nome e Assinatura)

As imagens desse formulário me permitem dizer que a forma composicional do gênero relatório final na RP está constituída por comandas para que os licenciandos preencham as informações, conforme aquelas presentes nos campos do Relatório. Assim, esse relatório está constituído por 4 campos, nos quais os licenciandos apresentam seus dados pessoais, as atividades realizadas e suas avaliações em relação à sua participação no Programa: 1. Identificação do Residente; 2. Regência Escolar; 3. Descrição/cronograma das demais atividades desenvolvidas na escola; 4. Considerações finais.

Em cada campo, há subcampos para serem preenchidos de acordo com o eixo desses 4 campos. Assim, entendo, consoante Bakhtin (2011c), que a forma composicional pode ser compreendida como a organização do texto em um dado gênero. Essa estrutura está, intrinsecamente, direcionada ao conteúdo temático, uma vez que este, por um lado, acaba por determinar a estrutura do gênero e, por outro, os possíveis interlocutores do gênero e da esfera da atividade humana. Para Souza (2002, p. 99), “os gêneros do discurso se tornam os modelos padrões da construção de um todo verbal, como que uma tipologia estilístico-composicional das produções verbais”. Esse modelo, embora seja uma padrão, é único e irrepetível, pois cada sujeito discursivo assume um ponto de vista para abordar uma determinada temática no enunciado concreto.

No enunciado em questão, o conteúdo temático diz respeito à vivência na Residência Pedagógica e, para tratá-la, houve orientação para que os licenciandos

narrassem, descrevessem e avaliassem cada momento vivido. Assim, o conteúdo temático está organizado de acordo com a estrutura, como pontuado por Bakhtin (2011c) e seu comentador Souza (2002). Bakhtin (2011c) diz que o conteúdo temático é o conjunto de temas, relativamente, estáveis que, em boa medida, se fazem presentes nas relações sociais entre os participantes de um dado campo social. Segundo Souza (2002, p. 111), “[...] em todo enunciado concreto existe uma parte verbal e uma parte extra-verbal, e o *tema* pertence a essa última, enquanto um dos fatores de acabamento do enunciado concreto”. Essa premissa é verdadeira, pois, ao ler as comandas postas para os licenciandos escreverem o relatório, percebe-se que o todo do enunciado está voltado para a vivência deles no PRP; logo, o extraverbal orienta o seu dizer.

Assim, observa-se que, no campo 2, “Regência Escolar”, o espaço é destinado ao relato das atividades práticas feitas pelos licenciandos, cujo total da carga horária mínima foram 100 horas, conforme o Edital nº6/2018. As informações solicitadas visam à confirmação do desenvolvimento da atividade prática e, para isso, os licenciandos deveriam informar o período da realização da atividade, as horas trabalhadas, os conteúdos ministrados e as metodologias e didáticas usadas durante a execução da aula. Para mim, a descrição das atividades nesse campo me ajudará a responder às perguntas de pesquisa em relação à concepção de ensino, escola e língua, bem como sobre os saberes docentes mobilizados por eles durante sua prática docente.

No campo 3, “Descrição/cronograma das demais atividades desenvolvidas na escola”, o foco está voltado para quatro eixos: a) elaboração do projeto; b) ambientação e conhecimento da escola; c) avaliação; d) socialização. Nesses eixos, os licenciandos irão mostrar para os leitores como foi o processo de entrada no Programa e na escola-campo, avaliando sua participação e a da equipe de docentes (orientador e preceptores). Ainda, como a comunidade escolar e acadêmica ficou sabendo das atividades realizadas por eles na RP. Para mim, a descrição das atividades nesse campo, também, me ajudaram a compreender a valoração dada pelos licenciandos para o Programa e como esse tom avaliativo contribuiu com a construção da identidade da profissão docente.

No campo 4, “Considerações finais”, os licenciandos são convidados a fazer reflexão sobre a contribuição da RP para a formação profissional, sobre a colaboração da IES e da escola-campo no desenvolvimento das atividades, bem como sobre as dificuldades encontradas durante a regência. Esses tópicos postos nas considerações finais objetivam projetar de forma positiva o PRP e, assim, mostrar que esse Programa se

faz necessário nos cursos de licenciatura, pois pode contribuir com as atividades práticas dos licenciandos.

Ao direcionar a análise para o tópico ‘melhoria do seu curso de formação’ do campo 4, percebo que esse enunciado retoma os discursos sobre os problemas na formação inicial, precisamente, quando a voz oficial diz que os cursos de licenciatura não têm conseguido articular a teoria e a prática, não há parcerias entre as universidades e as escolas-campo. Essa visão pôde ser vista por mim durante a leitura dos documentos oficiais direcionados à formação inicial. Por exemplo, no Parecer do CNE nº 9/2001, há esta afirmação:

Assim também deve-se lembrar que o estágio necessário à formação dos futuros professores **fica prejudicado pela ausência de espaço institucional que assegure um tempo de planejamento conjunto entre os profissionais dos cursos de formação e os da escola de educação básica que receberá os estagiários** (Brasil, 2001, p. 18).

Ancorada na teoria da ADD, digo que o Estado Pedagogo não avalia positivamente os cursos de formação inicial. A voz oficial preconiza que os cursos não têm conseguido fazer um trabalho articulado com a escola, espaço reconhecido como base para a construção identitária dos licenciandos, onde colocarão em prática o saber-fazer docente. Como não reconhece o papel social das universidades, difunde um discurso oficial que exige mudanças nos cursos de formação e, para resolver o problema da formação, o estado Pedagogo tem instituído políticas públicas para a formação inicial, com o objetivo de melhorar a qualidade da formação.

Em relação à prática docente, presente no campo 4, “Considerações finais”, os licenciandos deveriam falar sobre as dificuldades encontradas, quando estiveram ministrando conteúdos: “*Descreva as dificuldades encontradas durante o período de regência na escola*”. Esse tópico visa reafirmar de forma implícita o papel social dos cursos de licenciatura que devem possibilitar uma atuação mais intensa e voltada para a prática. Entendo que, se a avaliação for negativa, abre-se espaço para o fortalecimento dos programas direcionados para a prática docente, a fim de contribuir com a formação dos licenciandos, uma vez que os cursos de licenciatura não estão conseguindo realizar de forma satisfatória a prática, segundo a voz oficial.

Esses eixos temáticos orientam a produção do relatório final pelos participantes do PRP. Essa visão de mundo orientada pela voz oficial, em certa medida, acaba por guiar a escrita dos licenciandos. Segundo Souza (2002, p. 114),

[...] o tema é ideológico, histórico-fenomenológico, sociológico e dialógico, ou seja, preenche o princípio monístico que rege todos os conceitos formulados pelo Círculo. A engrenagem dinâmica que move o enunciado concreto move também todos os seus elementos constitutivos.

Sendo assim, entendo que o conteúdo temático é o resultado de uma situação concreta e histórica, em que os elementos linguísticos e extralinguísticos também estão inseridos no contexto.

No tocante ao estilo, Bakhtin (2011c) diz que “está indissolavelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso”. Esse apontamento do filósofo da linguagem está relacionado à ideia de que todo e qualquer gênero apresenta um estilo próprio que o caracteriza em uma determinada esfera da atividade humana. Para Souza (2002, p. 129), “onde há gênero há estilo, onde há estilo, há entonação, onde há entonação há gênero”. Bakhtin distingue o estilo em estilo de gênero e estilo individual ou de autor.

O estilo de gênero possibilita poucas oportunidades para a impressão da individualidade, dependendo do gênero escolhido pelo falante, uma vez que há tipos de enunciados cuja formatação se encontra padronizada pelos seus usuários em algumas esferas sociais, por exemplo, um edital de publicação, da esfera pública. Ao circular em outra esfera, percebe-se a estabilidade do estilo do gênero; na esfera escolar, por exemplo, os professores recebem documentos com estilo próprio: diário de aula, ofício, circular, projeto pedagógico etc.

Em relação ao relatório do PRP, o estilo do gênero configura-se pela escrita em primeira pessoa, uma vez que se narram fatos vividos. Ainda, os licenciandos fazem avaliação e reflexões, também, na primeira pessoa. O modo de dizer, então, está orientado para a descrição, a narração e a argumentação, de acordo com as comandas no relatório: “descreva a metodologia de avaliação adotada no seu plano de atividade” (descrição); “relate como ocorreu o processo de elaboração do projeto e orientação do preceptor e docente orientador” (narração); “Explicitar, a partir da sua participação no projeto: como a residência contribuiu para formação profissional” (o verbo *explicitar* me leva a dizer que os licenciandos devem expressar o seu ponto de vista sobre a participação, logo a sequência argumentativa será empregada por eles). Essa sequência constitui o estilo do gênero.

Já o estilo individual é marcado, principalmente, nos gêneros literários, pois neles há maior abertura para o falante, que pode fazer uso de diversos recursos linguísticos,

como ocorre nos gêneros poéticos. Fiorin (2006, p. 74) afirma que o estilo individual não está totalmente livre do gênero, tendo em vista que o propósito comunicativo acaba por direcionar a seleção de um gênero, “cuja escolha está determinada pela especificidade de uma dada esfera da troca verbal, pelas necessidades de uma temática, pelas relações entre os parceiros da comunicação, etc.”. Cabe-me, então, afirmar que, nesse processo interlocutivo, o sujeito falante, por ter diferentes interlocutores, acaba assumindo diversos papéis, o que permite dizer que o estilo individual acaba sendo marcado, construído para um fim específico. Assim, no relatório, o estilo individual será marcado pelas escolhas linguísticas de cada licenciando para falar sobre a sua participação na RP. A organização do dizer, também, caracterizará a singularidade no tocante ao papel social assumido pelos participantes do PRP. Determinadas visões sobre a prática docente serão enunciadas, a apreciação social sobre o espaço escolar e sobre os parceiros da formação docente (preceptor, orientador, colegas de estágio) configuram o estilo individual.

Esse conjunto de dados sobre o gênero relatório na RP mostra que:

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero discursivo. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero (Bakhtin, 2011c, p. 282).

Considerando esse diálogo entre quem produz e o gênero escolhido para materializar o dizer, apresento o gênero relato de experiência.

O gênero relato de experiência, para Miguel (2011, p. 72), diz respeito a “[...] resultados de experiências realizadas em salas de aulas, especialmente com a execução de estágios supervisionados, pesquisas em laboratórios etc.”. Sendo assim, para essa pesquisadora, o relato de experiência, também, nomeado de Relatório de Prática Pedagógica, pode ser caracterizado

[...] como um gênero discursivo que reflete as condições sócio-históricas de uma determinada época e traz em seu bojo adequações próprias do espaço em que circula. Por isso, identifica-se pelo compartilhamento de particularidades das experiências pedagógicas, construídas no ambiente escolar, tendo em vista a delimitação temporal da ação, os objetivos do registro, os critérios para a produção do gênero e os interlocutores. Nele, o professor precisa descrever o processo de desenvolvimento da proposta em sala de aula, acompanhado de análises e reflexões, levando em consideração os leitores que não vivenciaram

o percurso e precisam visualizar detalhes do trabalho pedagógico realizado (Miguel, 2011, p. 76).

Ampliando esse conceito, Assunção Souza Domingues da Silva (2023, p. 367) afirma:

É um gênero que trata de relatos pessoais das experiências vividas por um sujeito que se inscreve na própria história e a narra em primeira pessoa com estilo e conteúdo composicional próprio: formas verbais no passado, narrador em primeira pessoa tanto no singular quanto no plural, marcadores temporais de tempo e espaço, reflexões sobre os momentos marcantes, dentre outras características.

Nessas definições, observo que as pesquisadoras situam o leitor em relação ao gênero a partir do tripé forma composicional, conteúdo temático e estilo, e das condições sócio-históricas. Essa singularidade desse gênero foi, em certa medida, tomada pela CAPES para que os licenciandos produzissem seus relatos de experiência. No caso específico da RP, os licenciandos teriam que contar como foi a formação didático-pedagógica e também tratar das atividades práticas, caso tenham sido vivenciadas por eles e, ainda, tecerem reflexões a respeito da experiência vivida. Para Fiad e Silva (2009, p. 131), a escrita do relato “[...] significa uma tentativa de incorporar outras práticas de linguagem ao contexto acadêmico, como a de associar experiências vividas à reflexão teórica”. Para elas, a mescla de gêneros em sua composição permite que se pense no “aspecto intergenérico”, uma vez que o gênero relato se constitui de outros gêneros que circulam na esfera acadêmica e em outras esferas. Esse grande diálogo entre gêneros é uma de suas características que acaba por potencializar a flexibilidade do gênero relato, diferentemente de outros gêneros da esfera acadêmica, que não são tão flexíveis em sua forma composicional, como a produção de um artigo científico. Para as autoras, “o relato poderia ser um gênero acadêmico com uma maior liberdade de reformulação, principalmente pela sua composição variada” (Fiad; Silva, 2009, p. 131).

Zelmanovits afirma que o relato permite que o professor conte sua experiência, sua trajetória com um olhar, tecida pela singularidade, constituído pelo olhar exotópico. Para a autora,

[...] esse olhar em perspectiva permite que o professor investigue o vivido, recolha fragmentos, refaça trajetórias, reflita sobre os caminhos do próprio trabalho e abra-se para a descoberta, para a interlocução e para a ampliação da própria aprendizagem (2012, p. 26).

Os conceitos interligam-se, pois colocam em destaque a vivência única de cada sujeito participante de uma dada situação interlocutiva, isto é, “o relato estabelece um

belo jogo entre o passado das vivências e de seu registro, o presente de sua produção e o futuro de sua recepção” (Ferreira; Silva, 2012, p. 26).

No modelo que a CAPES enviou para os subprojetos participantes do Programa Residência Pedagógica referentes ao Edital CAPES nº 01/2020, observa-se que houve orientação para a escrita do texto. A seguir, apresento o formulário recebido pelos subprojetos.

Imagem 3 – Formulário do Relato de Experiência do Programa Residência Pedagógica




**PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**  
Edital 2020  
**MODELO DE RELATO DE EXPERIÊNCIA DO RESIDENTE**

**1. Identificação**

Nome do Residente:  
CPF:  
Nome e sigla da IES:  
Curso de Licenciatura:  
Séries/Anos e Etapa da educação Básica nas quais desenvolveu atividades:  
Escola(s)-Campo onde desenvolveu as atividades:  
Nome do Docente Orientador:  
Nome do Preceptor:

**2. Relato de Experiência (ver orientações para a elaboração do relato no documento anexo):**

**3. Autorização de uso pela CAPES**

Eu, \_\_\_\_\_ (Nome do Residente), autorizo a utilização pela Capes do presente relato de experiência, na qualidade de bolsista residente, sob responsabilidade do(a) Docente(a) Orientador(a) \_\_\_\_\_ vinculado ao Programa de Residência Pedagógica da \_\_\_\_\_ (Nome da IES). Meu relato escrito poderá ser incluído nos bancos de dados e nas plataformas de gestão da Capes, podendo, eventualmente, ser reproduzido, publicado ou exibido por meio dos canais de divulgação e informação sob responsabilidade desse órgão.

---

Residente  
(Nome e Assinatura)

## Imagem 4 - Orientação para a produção do relato de experiência



### ORIENTAÇÕES PARA ELABORAÇÃO DO RELATO DE EXPERIÊNCIA DO RESIDENTE Programa Residência Pedagógica Edital 2020

1. O relato de experiência deve conter no mínimo 06 e no máximo 10 páginas, incluindo o resumo e as referências bibliográficas.
2. As citações e a formatação do relato devem seguir as normas vigentes da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT para trabalhos acadêmicos.
3. Elementos constitutivos do relato de experiência:
  - 3.1 **Título do Relato**
  - 3.2 **Resumo:** breves informações sobre o objeto do relato, a metodologia utilizada, a discussão e as conclusões da experiência. A escrita deve ser realizada de forma contínua e dissertativa, em apenas um parágrafo, com espaçamento simples entre as linhas.
  - 3.3 **Palavras-chave:** imediatamente após o Resumo, deve-se apresentar no mínimo três e no máximo cinco palavras-chave, separadas por ponto e vírgula.
  - 3.4 **Introdução:** com objetividade e clareza, deve-se justificar a escolha da experiência a ser relatada, os objetivos do trabalho e o referencial teórico utilizado.
  - 3.5 **Desenvolvimento:** exposição da experiência de forma ordenada e detalhada, apresentando os seguintes elementos:
    - 3.5.1 **Contextualização:** apresentar onde, quando e como ocorreu a experiência, descrevendo o contexto e os procedimentos utilizados pelo residente;
    - 3.5.2 **Discussão:** deve-se relatar a experiência, contextualizando-a com a sua área de formação e com a teoria sobre o tema;
    - 3.5.3 **Resultados:** apresentar os resultados obtidos a partir da experiência.
    - 3.5.4 **Recursos Ilustrativos (uso opcional):** Podem-se usar recursos ilustrativos como figuras, tabelas ou fotos que sejam relevantes para a compreensão do relato.
  - 3.6 **Conclusão ou considerações finais:** apresentar as considerações finais e explicitar a relevância da experiência para a futura prática profissional do residente.
  - 3.7 **Referências:** listar autores e obras mencionados no texto, em conformidade com as normas da ABNT.
4. O Residente deverá preencher e assinar a Autorização de uso pela Capes.
5. O relato poderá ser utilizado em eventuais estudos e pesquisas ou exibido por meio dos canais de divulgação e informação sob responsabilidade da Capes.
6. A elaboração do relato de experiência pelo residente deverá ser orientada e acompanhada pelo Docente Orientador responsável, zelando pelos os aspectos éticos e acadêmicos do trabalho.
7. O Relato de Experiência do Residente deverá ser postado pelo Docente Orientador, em formato .pdf, na Plataforma Capes de Educação Básica.

Com base na imagem 1, percebe-se que a forma composicional do gênero relato de experiência está constituída por três campos: 1. Identificação do licenciando; 2. Relato de Experiência. 3. Um formulário de autorização para que a CAPES faça dos dados para divulgar resultados. Em relação ao campo 2, foi disponibilizado roteiro orientativo para a escrita do relato. Nesse roteiro, observase que foram apresentados outros elementos que compõem a forma composicional do relato, a saber: título do relato; resumo; palavras-chave; introdução; desenvolvimento; conclusão ou considerações finais; referências.

Como bem pontuou Fiad e Silva (2009), o gênero relato de experiência da RP dialoga com outro gênero da esfera acadêmica, neste caso, o artigo científico. Desse modo, a intergenericidade está ocorrendo.

Em relação ao conteúdo temático, Assunção Souza Domingues da Silva (2023) sinaliza que o gênero relato de experiência está assentado em temas que são originados de uma experiência pessoal; logo, assevero que, no contexto da formação inicial, esse gênero focalizará experiências pessoais vividas na esfera escolar e/ou na esfera acadêmica. Assim, na RP, esse gênero objetivou apresentar a experiência dos licenciandos que participaram do Programa. Essa experiência está marcada pelo contexto pandêmico, uma vez que as escolas e universidades realizaram atividades de ensino de forma remota. Nesse contexto, em certa medida, não houve atividades práticas para os licenciandos, conforme Edital da CAPES nº 1/2020 previa.

Assim sendo, o conteúdo temático dos relatos de experiência de minha pesquisa voltou-se para as atividades realizadas de forma remota durante o contexto pandêmico da Covid-19. Conforme os enunciados dos relatos lidos, a organização temática centrou-se em dois eixos: discorrer sobre a pandemia e falar da contribuição do Programa para a formação acadêmico e profissional a partir dos estudos sistematizados e das atividades vividos na RP.

Para abordar as atividades, a CAPES orientou a produção e fez alguns direcionamentos, conforme o texto presente na Imagem 4:

### **3. Elementos constitutivos do relato de experiência:**

#### **3.1 Título do Relato**

**3.2 Resumo:** breves informações sobre o objeto do relato, a metodologia utilizada, a discussão e as conclusões da experiência. A escrita deve ser realizada de forma contínua e dissertativa, em apenas um parágrafo, com espaçamento simples entre as linhas.

**3.3 Palavras-chave:** imediatamente após o Resumo, deve-se apresentar no mínimo três e no máximo cinco palavras-chave, separadas por ponto e vírgula.

3.4 **Introdução:** com objetividade e clareza, deve-se justificar a escolha da experiência a ser relatada, os objetivos do trabalho e o referencial teórico utilizado.

3.5 **Desenvolvimento:** exposição da experiência de forma ordenada e detalhada, apresentando os seguintes elementos:

3.5.1 **Contextualização:** apresentar onde, quando e como ocorreu a experiência, descrevendo o contexto e os procedimentos utilizados pelo residente;

3.5.2 **Discussão:** deve-se relatar a experiência, contextualizando-a com a sua área de formação e com a teoria sobre o tema;

3.5.3 **Resultados:** apresentar os resultados obtidos a partir da experiência.

3.5.4 **Recursos Ilustrativos (uso opcional):** Podem-se usar recursos ilustrativos como figuras, tabelas ou fotos que sejam relevantes para a compreensão do relato.

3.6 **Conclusão ou considerações finais:** apresentar as considerações finais e explicitar a relevância da experiência para a futura prática profissional do residente.

3.7 **Referências:** listar autores e obras mencionados no texto, em conformidade com as normas da ABNT (CAPES, orientação para a escrita o relatório 2020).

Nas orientações acima, percebe-se que a CAPES buscou dirigir a produção do relato de experiência focalizando a estrutura do gênero; para isso, mobiliza o nome das seções que compõem o relato. Nesse processo orientativo, há um encaminhamento para que os licenciandos façam o relato considerando as condições sócio-históricas das esferas onde vivenciaram a residência, a saber: escolar e acadêmica. Outro dado é o fato de que o signo ideológico “experiência” foi usado várias vezes, o que denota a preocupação com o processo vivido. Ao falar desse processo, a CAPES dá esta orientação na seção “conclusão ou considerações finais”: “apresentar as considerações finais e explicitar a relevância da experiência para a futura prática profissional do residente”. Os sentidos postos para a última oração do período a partir do verbo *explicitar*, o sintagma nominal *relevância da experiência* e o adjunto adverbial de lugar *para a futura prática profissional* mostram o valor que a CAPES está dando para o Programa, pois a estratégia é fazer com que os licenciandos marquem discursivamente que a Residência contribuiu com a construção da identidade docente. Então, em concordância com Fiad e Silva (2009, p. 126), afirmo: “De forma geral, os textos dos estudantes foram escritos em resposta a essas exigências e roteiros, de modo que, juntos, eles formam o contexto de produção mais imediato dos relatos”. Ainda, “os temas trazidos nos relatos manifestam as posições assumidas pelos alunos” (Fiad; Silva, 2009, p. 127), embora haja um direcionamento para a escrita do relato.

Nesse fio da posição axiológica dos licenciandos, pode-se dizer que o estilo do gênero foi delimitado no início da orientação nas seções, conforme as instruções abaixo:

- a) **Resumo:** “A escrita deve ser realizada de forma contínua e dissertativa, em apenas um parágrafo, com espaçamento simples entre as linhas”;
- b) **Palavra-chave:** “deve-se apresentar no mínimo três e no máximo cinco palavras-chave, separadas por ponto e vírgula”;
- c) **Introdução:** “com objetividade e clareza”;
- d) **Desenvolvimento:** exposição da experiência de forma ordenada e detalhada;
  - d.1) **Contextualização:** apresentar onde, quando e como ocorreu a experiência, descrevendo o contexto e os procedimentos utilizados pelo residente;
  - d.2) **Resultados:** apresentar os resultados obtidos a partir da experiência;
  - d.3) **Recursos Ilustrativos (uso opcional):** Podem-se usar recursos ilustrativos como figuras, tabelas ou fotos que sejam relevantes para a compreensão do relato;
- e) **Conclusão ou considerações finais:** apresentar as considerações finais e explicitar a relevância da experiência para a futura prática profissional do residente.
- f) **Referências:** listar autores e obras mencionados no texto, em conformidade com as normas da ABNT. (CAPES, orientação para a escrita o relatório 2020).

Essa organização retórica para a escrita do relato, em certa medida, facilita a escrita, pois contribui com o processo de retomar o que foi vivido na Residência, haja vista que foram realizadas 414 horas de atividades. Acredito que essa organização favorece o diálogo dos licenciandos com as vozes que os constituem. Para Signorini (2006, p. 54), no tocante a esse diálogo com os *outros*, o relato reflexivo tem duas funções no processo formativo:

A primeira dessas funções é a de dar voz ao professor enquanto profissional. [...] Através da elaboração do ‘relato reflexivo’ são desencadeados processos de articulação e legitimação de posições, papéis e identidades auto-referenciadas, ou seja, construídas pelo narrador/autor para si mesmo. A segunda função é a de, através da interlocução imediata pela escrita, criar mecanismos e espaço de reflexão sobre teorias e práticas que constituem os modos individuais e coletivos de compreensão e de produção/reprodução desse campo de trabalho, bem como as identidades profissionais, individuais e de grupo [...]

Sendo assim, em relação ao estilo individual, essas funções do relato dão pistas à pesquisadora sobre os encontros estabelecidos entre os licenciandos e os *outros* (vozes sociais). Cada enunciado escrito reverberará a posição defendida pelo licenciando no

tocante à sua participação na RP. Essa posição, como bem pontuou Bakhtin, está constituída por “tonalidades dialógicas”. Para o pensador russo:

No diálogo as vozes (a parte das vozes) se soltam, soltam-se as entonações (pessoais-emocionais), das palavras e réplicas vivas extirpam-se os conceitos e juízos abstratos, mete-se tudo em uma consciência abstrata – e assim se obtém a dialética (Bakhtin, 2011b, p. 383).

Acredito que, por meio dos recursos linguísticos, das escolhas lexicais, gramaticais, construí sentidos para a visão de mundo enunciada pelos licenciandos sobre a sua participação na RP. Sendo assim,

[...] o processo de elaboração e apresentação dos relatos, além de proporcionar aos interlocutores se reconhecerem como autores de sua própria formação, aponta a importância da prática, não como mera prática, mas como espaço privilegiado para a reflexão teórico-prática de relatores e espectadores (Gonçalves; Perrier; Almeida, 2017, p. 272).

Após apresentar as orientações para a escrita do relatório, observei que a força centrípeta se fez presente, quando a CAPES apresentou instruções para os licenciandos e o docente orientador sobre o papel de cada um durante a escrita do relatório e após. Nessa orientação, a CAPES afirma que cabe a ela fazer uso dos dados parciais ou integrais para divulgação e informação:

O relato poderá ser utilizado em eventuais estudos e pesquisas ou exibido por meio dos canais de divulgação e informação sob responsabilidade da Capes. (CAPES, orientação para a escrita o relatório 2020).

É preciso reafirmar que os cursos de licenciatura, após aceitarem participar do Programa Residência Pedagógica, devem contabilizar as horas da RP para a disciplina Estágio Supervisionado. Ao fazerem isso, esses relatos, também, passam a compor a base documental dos cursos, uma vez que é preciso ter documentação comprobatória de atividades de estágio para uma eventual avaliação e reconhecimento de curso realizado pelo INEP. Em razão dessa orientação, afirmo que existe uma relação dialógica de tensão, pois, de um lado, há a força centralizadora da CAPES e, de outro, a força centrífuga, representada pelos cursos que, também, são os responsáveis por essa atividade e pela sua legitimação como atividade da disciplina de Estágio Supervisionado.

Terminada a discussão desta seção, encaminho meu olhar para a construção teórica sobre a formação docente e a identidade da profissão docente, no próximo capítulo.

## CAPÍTULO IV

### PROFISSÃO DOCENTE: UMA ABORDAGEM DIALÓGICA SOBRE IDENTIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL

Tecer considerações sobre a identidade é mergulhar em um conceito emblemático, tenso, uma vez que há diferentes abordagens para situar os estudiosos em relação a uma definição para a identidade e para as relações sócio-histórico-culturais, dialógicas e ideológicas vinculadas a esse termo. Nessa tensão, defino que, para tratar da identidade docente, é necessário discutir o conceito de identidade para que possa tecer minhas reflexões sobre a constituição identitária da profissão docente dos licenciandos na formação inicial.

Para tratar da identidade da profissão docente, elegi o conceito alteridade, da teoria bakhtiniana, e o articulei com os sentidos estabelecidos por Hall (2000, 2006) e Moita Lopes (2006) para identidade. Esses teóricos reconhecem que a identidade é fluida, marcada pelas relações estabelecidas com *o outro*. Ademais, fiz, também, uma leitura crítico-reflexiva sobre os perfis identitários da profissão docente existentes no contexto educacional e na formação inicial. A seguir, inicio a discussão sobre minha concepção de identidade docente.

#### **4.1 Identidade: a construção conceitual para compreender a identidade da profissão docente**

A identidade do sujeito deve ser interpretada a partir das relações estabelecidas por ele com outros sujeitos, bem como pelas relações sócio-histórico-culturais, dialógicas e ideológicas vivenciadas por ele. O sujeito que age em uma determinada esfera social está constituído por esses fios dialógicos e, cabe a mim estudar, cuidadosamente, o conceito de identidade da profissão docente para entender, nesta pesquisa, o agir dos licenciandos enquanto docentes de Língua Portuguesa, logo sua construção identitária.

Ao reconhecer o conceito de identidade da profissão docente por esses fios dialógicos, traço um caminho para o conceito e para o modo como este se constitui e é reverberado por outros estudiosos. É desse lugar que inicio a discussão, com o objetivo de mostrar que a identidade do sujeito é multifacetada, em função das diferentes identidades assumidas por ele nas esferas de atividade humana e ideológica onde realiza diversas atividades para si e para outros com quem convive.

Para mim, a identidade da profissão docente está alicerçada nas suas vivências com o outro e, nesta cadeia dialógica, sou levada a entender que essas vivências carregam valores culturais que, por sua vez, ressoarão em cada etapa da vida desse sujeito de forma

diversa, em função de outros valores assumidos e/ou negados por ele. Por isso, considero que o sujeito é único, singular, e seu ato discursivo está marcado pela irrepetibilidade e pela responsabilidade. Essa singularidade vai dando o acabamento nos enunciados produzidos por esse sujeito, os quais estão constituídos não apenas pelo tom emotivo-volitivo do *eu*, mas também pelos *outros*.

Ao considerar que a identidade da profissão docente se dá pela relações estabelecidas com o outro, concordo com as ideias de Hall (2000), quando ele afirma que a identidade é um processo contínuo e não pode ser fixada para que seja compreendida, pois “as identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação” (Hall, 2000, p. 108). Essa concepção de identidade é reverberada por outros estudiosos<sup>45</sup> e, para mim, isso demonstra que o perfil identitário da profissão docente a ser tecido nesta tese não pode ser tomado como único, uma vez que, concluída esta pesquisa, outros perfis identitários poderão ser apresentados. Por isso, eu, como pesquisadora e formadora, devo considerar esse processo de mudança, pois, a cada momento sócio-histórico, dialógico e ideológico, haverá uma ressignificação dessa identidade.

Hall (2000), em seu texto, projeta outra discussão pertinente, quando chama a atenção para o fato de que a construção identitária do sujeito está ligada a um jogo de poder, pois, em boa medida, ele acaba silenciando determinadas posturas identitárias, porque, culturalmente e politicamente, é preciso negar certas práticas e aceitar outras. Para o pesquisador:

As identidades podem funcionar, ao longo de toda a sua história, como pontos de identificação e apego apenas *por causa* de sua capacidade para excluir, para deixar de fora, para transformar o diferente em ‘exterior’, em abjeto. Toda identidade tem, à sua ‘margem’, um excesso, algo a mais. A unidade, homogeneidade interna, que o termo ‘identidade’ assume como fundacional não é uma forma natural, mas uma forma construída de fechamento: toda identidade tem necessidade daquilo que lhe ‘falta’ – mesmo que esse outro que lhe falta seja um outro silenciado e inarticulado (Hall, 2000, p. 110).

Essa visão de Hall encaminha para o pensamento de que a construção identitária de um sujeito está nesse jogo discursivo e identitário entre um *eu* e o *outro*, pois nele há uma política de identidade instaurada e, por isso, o autor argumenta que

---

<sup>45</sup> Leary e Tangney (2005), Esteban-Guitart e Moll (2014), Woodward (2000), Moll et al. (1992), Poole e Huang (2018).

As identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós [...]. Isto é, as identidades são as posições que o sujeito é obrigado a assumir, embora ‘sabendo’ (aqui, a linguagem da filosofia da consciência acaba por nos trair), sempre, que elas são representações, que a representação é sempre construída ao longo de uma ‘falta’, ao longo de uma divisão, a partir do lugar do Outro e, que assim, elas não podem, nunca, ser ajustadas – idênticas – aos processos de sujeito que são nelas investidos (Hall, 2000, p. 112).

Nessa reflexão em relação ao jogo de poder ao qual o sujeito está submetido, Hall (2000) considera que a presença do *outro* acaba por determinar as posições do sujeito; logo, isso reverberará em várias identidades em função das coerções existentes onde eles se encontram (*eu* – sujeito e os *outros*). Esse posicionamento de Hall me permite articular sua formulação com os conceitos de alteridade e das forças sociais (centrífugas e centrípetas) da teoria bakhtiniana.

Segundo os estudiosos Clark e Holquist (2004, p. 91),

Bakhtin concebe a outridade como fundamento de toda a existência e o diálogo como a estrutura primacial de qualquer existência particular, representando uma constante troca entre o que é e o que não é ainda.

Assim, saliento que a alteridade é o caminho para se compreender a construção identitária da profissão docente pelos licenciandos participantes da Residência Pedagógica. O todo do enunciado está constituído não apenas pela voz do *eu*, como também pela voz do *outro*, ou seja, quando se assume determinado papel social, buscase, em certa medida, que os enunciados produzidos estejam em consonância ou discordância com os outros enunciados já ditos e/ou escritos.

Nessa cadeia dialógica, a identidade da profissão docente vai sendo construída e modificada, pois é preciso considerar que essa identidade toma o *outro* como ponto de partida. O *eu* observa o *outro* e, a partir desse grande diálogo, assume uma posição para marcar sua singularidade nos acontecimentos da vida e do mundo. Para Bakhtin (2011b, p. 383), “a mim não são dadas as minhas fronteiras temporais e espaciais, mas o *outro* me é dado integralmente. Eu vivo em um mundo espacial, neste sempre se encontra o *outro*”.

Nesse reconhecimento do *outro*, existem as coerções sociais que vão configurando o agir dos sujeitos, pois, como bem pontuou Hall (2000, p. 112), “as identidades são as posições que o sujeito é obrigado a assumir”. Essas coerções têm sido vivenciadas por nós – professores formadores, licenciandos, preceptores, coordenadores institucionais –, pois o Estado Pedagogo tem apresentado, nestes últimos anos, um conjunto de prescrições para normatizar e instituir um perfil docente que deva ser

construído pelos cursos de formação inicial. Neste jogo, o Estado Pedagogo esquece que não se pode estabelecer um único perfil, porque identidade da profissão docente não é constituída apenas por essas prescrições, mas pelas interações diversas com outros sujeitos, os quais se ligam a mundo diverso, reconhecido pelos seus aspectos culturais, econômicos, políticos, sociais, ideológicos etc. Trata-se da força centrípeta, que objetiva instituir um único sentido para a identidade da profissão docente. Desse lugar é que estão sendo construídos os sentidos para a identidade da profissão docente dos licenciandos como professores de Língua Portuguesa durante sua vivência no Programa da Residência Pedagógica.

Entendo que a identidade da profissão docente está constituída por uma luta política, em virtude das mudanças promovidas pelos agentes responsáveis pela formação, desde aqueles que definem a legislação até as instituições de ensino, que ofertam cursos de formação inicial. A identidade da profissão docente, em certa medida, mostra-se fluida, cambiante, fragmentada, multiplamente constituída por essa luta política, a fim de que seja disseminada uma identidade uníssona no processo formativo dos futuros professores, bem como na sua vida profissional. Contudo, essa unicidade, como se viu, não será possível em virtude da natureza pluri- e dialógica dos sujeitos, bem como dos processos culturais.

Ao reconhecer essa luta de sentidos em relação à identidade da profissão docente, apoiada na visão de que a identidade é fluida, sócio-histórico-cultural e dialógica, defendo que é na alteridade que se pode compreender essa identidade.

Sabe-se que a formação de professor é caracterizada pelo reconhecimento de que os sujeitos participantes de um curso de licenciatura estão em contínuo diálogo com diferentes culturas, principalmente, aquelas que são a base de sua formação humana, como a familiar, a religiosa, a escolar. Ao reconhecer a existência dessas culturas diversas, é preciso dizer que a formação do professor está sustentada na compreensão, principalmente, de duas delas, a escolar e a acadêmica, as quais possibilitam ao professor formador a construção de um saber-fazer pedagógico e acadêmico, que é ressignificado durante a execução de seu plano de formação.

Esse plano é compreendido nesta tese como um documento orientativo produzido pelo professor formador que está em diálogo com estes documentos prescritivos: as diretrizes curriculares do curso de Letras, o PPC, a ementa da disciplina de estágio, as políticas de formação do Estado Pedagogo. Esse processo de planejamento está constituído pela valorização do *outro*, neste caso, a voz oficial ressoada nesses

documentos. Assim, há outro elemento que mostra que a alteridade está no todo do processo formativo dos licenciandos. Não se pode esquecer de que essa teia discursiva, representada pelos documentos orientativos e pelas políticas de formação, conduz a prática do professor formador e dos futuros professores, que estão em processo de construção da identidade de sua profissão.

Desse modo, o plano de formação do professor envolve o planejamento de atividades de formação direcionados à teoria e à prática, alicerçado nos documentos normativos. Esse plano pode ser exemplificado a partir de um plano de ensino, de um projeto de ensino, de um conjunto de atividades teórico-práticas elaboradas pelo professor formador. A título de ilustração, há, nos cursos de licenciatura, a disciplina estágio supervisionado, que é tomada como lugar ímpar para o processo formativo dos licenciandos, pois nela são desenvolvidas diversas práticas de letramento, que levam a uma prática-reflexiva a partir das ações didático-pedagógicas ocorridas dentro e fora das salas de aulas da Educação Básica (Pimenta, 2012).

Essa valoração, também, está presente em meu objeto de investigação, a Residência Pedagógica. Conforme as instruções dadas pela CAPES, a RP objetiva ampliar as atividades práticas nos cursos de licenciatura e, assim, possibilitar aos licenciandos uma outra visão para o funcionamento das unidades escolares, como também para o saber-fazer docente (Brasil, 2018c).

Essas duas atividades – Estágio Supervisionado e Residência Pedagógica – podem ser compreendidas como um lugar no qual a identidade dos futuros professores de Língua Portuguesa está sendo construída e ressignificada a partir das relações estabelecidas diretamente com a cultura escolar e acadêmica e, indiretamente, com outras culturas, presentes na formação humana dos licenciandos.

Nesse sentido, Hall (2006) defende que a identidade do sujeito é construída nas diversas interações realizadas por ele, levando-o a dizer que, dependendo do contexto social, esse sujeito assume outra identidade. Analogamente, pode-se dizer que o licenciando, quando sai da sala de aula da universidade e vai para as salas de aula das escolas, assume outra identidade, pois, agora, ele é o responsável pelo ensino-aprendizagem de um grupo de alunos.

O sujeito aluno da universidade torna-se sujeito professor. Assim, afirmo que: “A identidade torna-se uma ‘declaração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (Hall, 2006, p. 12-13). Nessa perspectiva, o sujeito dialoga

com outras culturas e posso dizer, ancorada na teoria da Análise Dialógica do Discurso de Bakhtin e o Círculo e em Hall, que essa relação dialógica pode ser tensa, conflituosa, haja vista que: “O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente” (Hall, 2006, p. 13).

Por essa razão, esta pesquisa tem como um de seus objetivos identificar, a partir das relações interativas estabelecidas entre os licenciandos e os outros com os quais dialogaram em diferentes contextos interacionais, os perfis identitários da profissão docente construídos pelos licenciandos como docentes de Língua Portuguesa no âmbito do Programa Residência Pedagógica.

Essa multiplicidade de “eu”, logo de identidade, reforça o ponto de vista de Moita Lopes (2006), para quem a identidade deve ser entendida “como, de fato, vivemos nossas práticas sociais, nos compondo e recompondo continuamente nos discursos a que, incessantemente, nos vinculamos e do quais nos desatrelamos” (2006, p. 12). Na visão de Bakhtin (1988, p. 92),

A réplica de qualquer diálogo real encerra esta dupla existência: ela é construída e compreendida no contexto de todo o diálogo, o qual se constitui a partir das suas enunciações (do ponto de vista do falante) e das enunciações de outrem (do *partner*). Não é possível retirar uma única réplica deste contexto misto de discursos próprios e alheios sem que se perca seu sentido e seu tom, ela é uma parte orgânica de um todo plurívoco.

Desse modo, o processo da construção identitária da profissão docente deve ser visto pelas diferentes relações vivenciadas pelos sujeitos, logo a identidade não é algo estático, monolítico, mas construída, “socioculturalmente situada e constituída por práticas discursivas” (Gallardo, 2020, p. 2).

Essa linha de pensamento também é reafirmada por Moita Lopes (2002), pois, segundo ele, é na interação que os significados são construídos pelos participantes, os quais estão relacionados ao mundo em que vivem e, por isso, ele defende que a construção identitária seja um processo de construção social, histórica e cultural, uma vez que o sujeito tem uma forma de agir no mundo vinculada às condições sócio-históricas singulares, que reverberam no seu agir em relação ao *outro* e a si mesmo. Para o pesquisador (2002, p. 30), “é por meio desse processo de construção do significado, no qual o interlocutor é crucial, que as pessoas se tornam conscientes de quem são, construindo suas identidades sociais ao agir no mundo por intermédio da linguagem”. Por reconhecer esse “todo plurívoco”, objetivo, também, nesta tese identificar as vozes

sociais, a partir do saber-fazer docente, que contribuíram com a construção do perfil identitário da profissão docente.

Hall (2006, p. 39) afirma que, “[...] em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de *identificação*, e vê-la como um processo em andamento”. Assim, os licenciandos, a cada nova interação, a cada réplica, são levados a movimentar-se, a pensar que a prática pedagógica não é estática, ela se move, logo sua identidade profissional vai concordar com os posicionamentos de outros sujeitos e/ou refutá-los. Então, pode-se dizer, consoante Hall (2006, p. 38) que: “A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é ‘preenchida’ a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros”.

Essa representação social assumida por mim e pelos licenciandos aponta para aquilo que Hall (2006) discute em sua obra sobre a cultura nacional e a tríade a ela vinculada: fonte de significados culturais, foco de identificação e sistema de representação.

A identidade cultural de um sujeito vincula-se aos significados culturais já existentes. Segundo Hall (2006, p. 47), “[...] as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural”, isto é, ao definirmos quem somos, partimos de um conceito de identidade definido por outros sujeitos. Quando, por exemplo, alguém assume a identidade professor reflexivo, faz isso porque se identifica com essa identidade, pois a toma como parte de “nossa natureza essencial” (Hall, 2006).

Desse conceito, extrai-se o segundo elemento, a identidade como foco de identificação. Em suas reflexões, Hall (2006), apoiado em Scruton (1986) e Gellner (1983), assevera que essa noção de identidade permite que o sujeito se sinta como parte do grupo social, da classe, do estado ou da nação. Assim, instintivamente, pode-se dizer que a conexão se dá pela ideia de pertencimento. Por isso, quando um professor assume a **identidade professor tradicional, professor reflexivo, professor pesquisador, professor crítico-reflexivo, professor mediador**, isso se deve ao sentimento de identificação que pulsa nele, por reconhecer no outro as mesmas características (Baptista, 2015).

Historicamente, no cenário educacional, essas identidades podem ser percebidas na prática pedagógica dos professores. A existência do **professor tradicional** origina-se a partir dos movimentos sociais realizados pelos docentes, a fim de romper com as

políticas demarcatórias sobre o fazer docente, precisamente, na luta ideológica instaurada nas escolas públicas. Nesta luta, há aqueles que defendem a prática pedagógica assentada na liberdade de expressão, em que se busca superar as mazelas sociais, numa tentativa pela igualdade social, econômica; e há outros que defendem uma prática mais centralizadora, direcionada para o mercado de trabalho, em que a formação humana fica em segundo plano, dando voz aos conteúdos curriculares.

Nesta luta ideológica, segundo Cavalcante (2020, p. 300), não há preocupação com os sujeitos que frequentam a escola, mas apenas com a sedimentação de um modelo de educação antidemocrática, uma vez que “[...] partia da vontade e idealização de uma minoria da sociedade”). Nesse estudo sobre a constituição do professor tradicional, o pesquisador faz o leitor refletir sobre o fato de que a prática pedagógica dos docentes é o fio condutor para se compreender essa identidade da profissão docente. Dessa forma, o professor tradicional está constituído pelo discurso do êxito, quando os conteúdos ensinados na escola permitem aos alunos serem aprovados em concursos públicos, vestibulares e conseguirem emprego. Assim, na prática desse professor, “[...] as aulas expositivas seriam a base da educação bancária, na qual o professor tratava o aluno como um banco, depositando-lhe diversas informações, mas não lhe ensinando como relacioná-los corretamente” (Cavalcante, 2020, p. 310).

Essa visão de educação bancária foi postulada por Freire em 1975<sup>46</sup> e ressignificada por ele na obra *Política e educação*, em 1993. Segundo Freire (1987), a educação bancária tem como princípio a “prática da dominação”, não existe a dialogicidade no ensino-aprendizagem, há um movimento educacional para a “permanência”, para a fixação de conteúdos e propostas curriculares. O professor é compreendido como o detentor do conhecimento e cabe a ele repassá-lo, isto é, transmiti-lo para os alunos, que esperam de forma passiva suas instruções (Rodrigues; Rolhing, 2014).

Essa identidade da profissão docente permaneceu por muito tempo nas escolas brasileiras no período da ditadura militar e após a promulgação da Constituição de 1988. Na redemocratização, de um lado, havia os representantes da direita, que defendiam que o ensino, embora fosse para todos, deveria ser voltado para instrumentalizar os estudantes para atender às necessidades da burguesia, que oferta o emprego; e, de outro lado, os da esquerda, que defendiam um ensino direcionado para modificar o pensamento burguês,

---

<sup>46</sup>A versão lida para este trabalho é a de 1987.

capitalista, em prol do proletariado. A luta voltava-se para o social e não para o econômico.

Desse modo, pode-se dizer que a educação bancária contribuiu para a criação da identidade “professor tradicional” (Rodrigues, Rolhing, 2014). O professor tradicional, com base em Carvalho (2011) e Freire (1987), deve ser compreendido como aquele que cumpre e organiza os conteúdos, conforme as políticas curriculares de sua unidade escolar, do Estado Pedagogo. Deve-se considerar, ainda, que esse agir responde a essas prescrições e, também, à concepção assumida pelo professor para a sua prática pedagógica. Por isso, seu saber-fazer assenta-se na

[...] aula expositiva, na qual o professor tem que mostrar seus conhecimentos constantemente, sem que isso impeça o aluno de participar, de perguntar e questionar, com o respeito recíproco que a democracia concede e exige (Cavalcante, 2020, p. 312).

Ghedin, Oliveira e Almeida (2015, p. 53) argumentam que o professor tradicional é visto como “[...] mero reproduzidor das teorias e ideologias que a sociedade econômica propõe ou que o capitalismo impõe ao professor e à sociedade”.

O posicionamento de Mizukami (1992, p. 10) reforça o que se diz sobre o ensino tradicional. Para ela,

[...] a abordagem tradicional é caracterizada pela concepção de educação como um produto, já que os modelos a serem alcançados estão preestabelecidos, daí a ausência de ênfase no processo. Trata-se, pois, da transmissão de ideias selecionadas e organizadas logicamente. Esse tipo de concepção de educação é encontrado em vários momentos da história, permanecendo atualmente sob diferentes formas.

Por essa razão, pode-se dizer que o professor tradicional ainda pode ser encontrado em nossas escolas, pois a visão do ensino sistematizado direcionada para o produto, ou seja, para a apreensão de conteúdos curriculares e, também, de um ensino voltado para o mercado de trabalho está presente nas políticas curriculares propostas pelo Estado Pedagogo e cabe a todos lutarem para que isso não seja o início e o fim da formação escolar e acadêmica.

Ao se reconhecer essa categorização para o professor tradicional, não se pode perder de vista que o ensino tradicional se assenta nessa visão centralizadora. Para Mizukami (1992, p. 6), “esse tipo de ensino volta-se para o que é externo ao aluno: o programa, as disciplinas, o professor. O aluno apenas executa prescrições que lhe são fixadas por autoridades exteriores”. Nessa conceituação, entrevê-se um grande diálogo entre os dois conceitos: professor tradicional e ensino tradicional. Esse entrelaçamento

entre eles contribui para a permanência desse tipo de professor e de ensino nas salas de aulas que, por sua vez, volta-se para o ensino-aprendizagem.

No que se refere ao ensino-aprendizagem, percebe-se que, no ensino tradicional, o foco está na difusão de conteúdos curriculares, com o objetivo de que os alunos tenham contato com um grande número de objetos de saber de várias áreas do conhecimento:

[...] é um ensino caracterizado por se preocupar mais com a variedade e a quantidade de noções/conceitos/informações do que com a formação do pensamento reflexivo. Ao cuidar e enfatizar a correção, a beleza, o formalismo, acaba reduzindo o valor dos dados sensíveis ou intuitivos, o que pode ter como consequência a redução do ensino a um processo de impressão, a uma pura receptividade (Mizukami, 1992, p. 13).

Assim, “[...] subordina-se a educação à instrução, considerando a aprendizagem do aluno como um fim em si mesmo: os conteúdos e as informações têm de ser adquiridos, os modelos, imitados” (Mizukami, 1992, p. 11). Nesse processo de subordinação, a relação entre professor-aluno é vertical. Como se disse, o professor é o detentor do conhecimento, cabendo a ele instruir e escolher o que vai ser ensinado e como serão apresentados os conteúdos curriculares. Na visão de Mizukami (1992, p. 13), “a maior parte dos exercícios de controle e dos de exame se orienta para a reiteração dos dados e informações anteriormente fornecidos pelos manuais ou pelos apontamentos dos cursos”. Essa metodologia de controle e transmissão dos conteúdos curriculares, ainda, permanece nas salas de aulas da Educação Básica e do Ensino Superior. O professor organiza os conteúdos com o objetivo, unicamente, de repassá-los e, na visão de Libâneo (2017, p. 84),

[...] o ensino transmissivo não cuida de verificar se os alunos estão preparados para enfrentar matéria nova e, muitas vezes, de detectar dificuldades individuais na compreensão da matéria. Com isso, os alunos vão acumulando dificuldades e, assim, caminhando para o fracasso.

Desse modo, concordo com Mizukami (1992, p. 14), quando diz que o ensino tradicional é caracterizado

[...] pela transmissão do patrimônio cultural, pela confrontação com modelos e raciocínios elaborados, a correspondente metodologia se baseia mais frequentemente na aula expositiva e nas demonstrações do professor à classe [...].

Por essa razão, afirmo que os alunos assumem um papel passivo no ensino-aprendizagem, pois apenas recebem os conhecimentos que foram escolhidos e elaborados tanto pelo professor que os apresentam como por outros sujeitos, que esperam que haja apropriação por parte deles. Nessa perspectiva, “é dada excessiva importância à matéria

que está no livro, sem preocupação de torná-la mais significativa e mais viva para os alunos” (Libâneo, 2017, p. 83).

O **professor reflexivo** caminha em outra direção, pois sua prática pedagógica é concebida a partir do saber-fazer docente, isto é, a prática está alicerçada no fazer e nas reflexões sobre o fazer (Schön, 1992; Pimenta, 2006, Gasparini, 2017). Segundo Schön (1992), no contexto educacional, há um conflito entre o saber escolar e a reflexão na ação dos professores devido às ideias cristalizadas sobre os papéis sociais assumidos por professores e alunos na esfera escolar. Esse conflito está sustentado nas reformas curriculares feitas pelo Estado Pedagogo para os cursos de formação docente, nos quais há um perfil profissional desenhado que deve ser seguido. Contudo, como se sabe, esse engessamento não tem contribuído para o processo formativo dos licenciandos, uma vez que o chão da escola é “vivo”, logo as padronizações promovidas pelo Estado Pedagogo não contribuem para a prática docente, porque o licenciando, à medida que vive a esfera escolar, precisa elaborar outros conhecimentos para responder às situações que surgem durante a prática pedagógica.

Essa vivência e experiência da prática fez com que Schön promovesse a formação profissional fundamentada na epistemologia da prática (Pimenta, 2006). Por essa razão, ele elaborou, a partir dos estudos de Dewey (1983), a prática reflexiva, conhecida como “reflexão-na-ação”, ou seja, os profissionais pensam o que fazem, enquanto o fazem (Schön, 2003).

Compreendo que a reflexão-na-ação evidencia um trabalho docente direcionado para ajudar seus alunos a desenvolverem determinados conhecimentos que estão sendo construídos por eles a partir de uma situação-problema que não foi planejada pelo professor (Pimenta, 2006). Assim, o docente, após se deparar com um conhecimento que ainda não tenha sido estudado por ele, busca, a partir de sua prática pedagógica, dar respostas para as dúvidas elaboradas pelos discentes.

Para mim, a reflexão-na-ação permite que o professor seja visto como um docente que reflete sobre sua prática e que coloca em primeiro plano os alunos, para que possa elaborar situações didáticas que favoreçam a aprendizagem desses discentes. Trata-se de uma concepção que luta contra práticas normatizadoras, instituídas pela esfera escolar, pelo Estado Pedagogo. Ademais, essa epistemologia da prática, proposta por Schön, rompe com o modelo tecnicista (Valadares, 2006; Contreras, 2012). Esse modelo está inscrito na filosofia positivista e delimita o agir docente a partir de uma centralidade técnica. Para Schön (2003, p. 15):

A racionalidade técnica diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos. Profissionais rigorosos solucionam problemas instrumentais claros, através da aplicação da teoria e da técnica derivadas de conhecimento sistemático, de preferência científico.

Esse conhecimento sistemático concebido como saber escolar é definido como “[...] um tipo de conhecimento que os professores são supostos possuir e transmitir aos alunos” (Schön, 1997, p. 81), ou seja, o professor é o porta-voz do conhecimento difundido no contexto social, acadêmico e escolar. Contudo, o pesquisador nos mostra que a prática pedagógica do professor não se restringe a esse saber escolar, pois há outros saberes que emergem durante a aula e provocam professores e alunos a pensarem sobre possíveis respostas para uma determinada situação-problema imprevista naquela aula. Em tal situação, “[...] os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de *reflexão na ação*” (Pimenta, 2006, p. 20).

Essa prática reflexiva permite que o ensino reflexivo possa fazer parte da prática pedagógica do professor. Para Perez-Gomes (2009, p. 104),

Quando o profissional se revela flexível e aberto ao cenário complexo de interações da prática, a *reflexão-na-ação* é o melhor instrumento de aprendizagem. No contacto com a situação prática, não só se adquirem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o próprio processo dialéctico da aprendizagem.

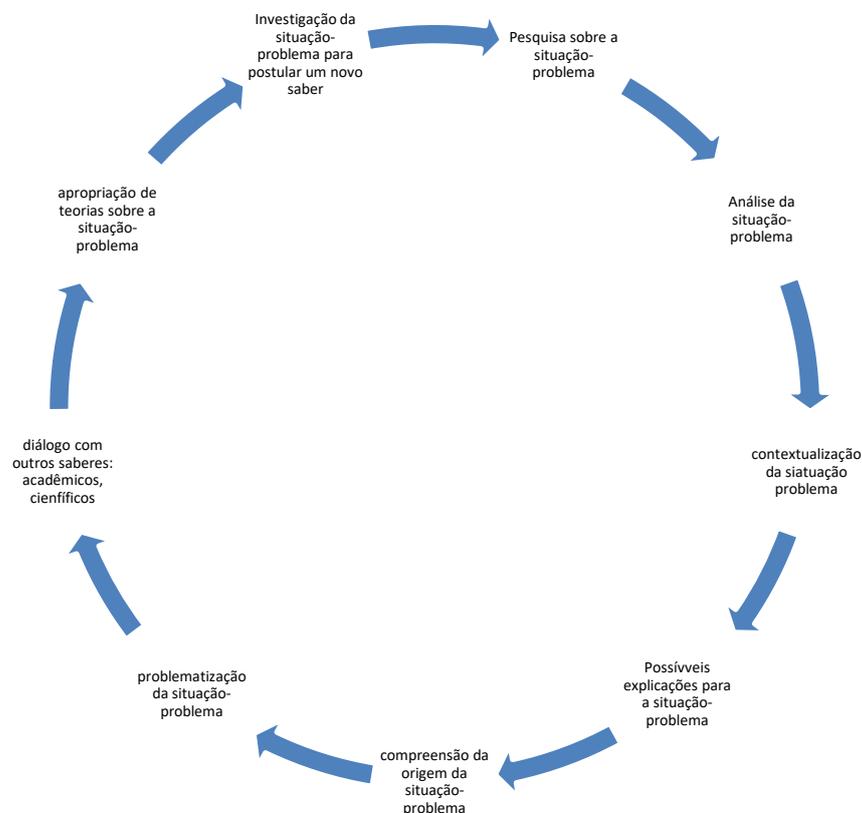
Conforme Pimenta (2006), baseada nos pressupostos de Schön (1997), após o professor refletir sobre o conhecimento que possui (saber escolar) e sobre sua prática pedagógica, o docente inicia um processo de busca sistematizada para encontrar respostas para a situação-problema. Isso demonstra que o ensino reflexivo deve ser compreendido como uma prática social que ocorre em contextos historicamente situados.

Isso posto, fica evidente que o ensino reflexivo está assentado na ideia de que os professores, durante sua atuação, estão sempre resignificando sua prática e construindo conhecimento dentro e fora da sala de aula. Para isso, eles buscam capacitar-se para tentar resolver os problemas que surgem em suas aulas e, ao mesmo tempo, refletem de forma crítica sobre seu agir docente. Diante disso, procuram novos saberes a fim de se capacitar para os novos desafios que a prática docente exige. Ampliando essa discussão sobre o saber-fazer docente direcionado para o ensino reflexivo, concordo com a visão de Filho e Quaglio (2008) sobre a atuação desses professores nas salas de aulas. Para esses pesquisadores,

Em sala de aula, o professor reflexivo é aquele que estimula e incentiva o pensamento, o raciocínio e a reflexão, facilitando a aprendizagem, ajudando a aprender, pois deve atuar como um mediador de conhecimentos. Em vez de fornecer respostas às perguntas feitas pelos alunos, cabe a ele efetuar questões pertinentes que levem os alunos a refletir e decidir sobre os problemas propostos. As aulas expositivas, alvo de críticas na atualidade, devem ser estruturadas, contextualizadas, dialogadas e com conexões com situações e aplicações práticas para despertar o interesse no aluno pelo saber, evitando a aula expositiva passiva, na qual o aluno fica presente somente fisicamente – não é questionado e não é estimulado a participar de debates e discussões sobre a teoria abordada – o tradicional ‘professor fala e o aluno escuta’ (Filho; Quaglio, 2008, p. 66).

A discussão feita pelos pesquisadores mostra que o ensino reflexivo está constituído pela reflexão *sobre a reflexão-na-ação*, pois o professor é o mediador do conhecimento, objetivando que seus alunos tenham acesso aos objetos de ensino e saibam mobilizá-los na sua vida cotidiana. O ensino não está voltado para a funcionalidade do objeto de aprendizagem, mas para sua operacionalização em quaisquer situações que os alunos estiverem vivenciando, seja na escola, seja fora dela. Assim, o docente faz este caminho denominado de *reflexão sobre a reflexão-na-ação* (Schön, 1997).

Figura 1 - Ciclo da reflexão sobre a reflexão-na-ação



Fonte: Elaborado pela autora a partir do texto de Pimenta (2006, p. 20).

Nesse ciclo, em busca de novos repertórios para responder às indagações promovidas em sala de aula, o docente faz um trabalho prático-teórico-investigativo que culminará na disseminação de um novo saber e também desenvolverá outro perfil identitário, chamado de **professor pesquisador** (Stenhouse, 1985), o qual tem ganhado espaço nas teorias de formação de professor e nas pesquisas acadêmicas (Ghedin; Oliveira; Almeida, 2015; Contreras, 2012).

O professor-pesquisador, segundo Contreras (2012), foi concebido por Stenhouse (1985). Para este autor, a educação é uma arte e por isso defende, com base em suas analogias entre a arte e o saber científico, que “[...] toda boa arte é uma investigação e um experimento”; logo, constrói-se a imagem de um artista e de um pesquisador. O estudioso, ainda, afirma que “o artista é um pesquisador por excelência” (Stenhouse, 1985, p. 48, tradução nossa).

Com base nesse saber-fazer do artista, Stenhouse elabora suas ideias, procurando mostrar que o agir do artista pode ser assumido pelo professor ao ensinar um determinado

objeto de ensino, pois o artista, antes de apresentar o resultado de sua criação, faz um trabalho investigativo e de experimentação. Assim,

[...] a ideia do professor como pesquisador está ligada, portanto, à necessidade dos professores de pesquisar e experimentar sobre sua prática enquanto expressão de determinados ideais educativos (Contreras, 2012, p. 133).

Trata-se de uma identidade de professor que vem sendo defendida por pesquisadores recentes a fim de que o trabalho investigativo colabore com as atividades práticas nas salas de aula.

Pimenta (2006), ao revisitar o conceito de professor reflexivo, coloca em evidência a capacidade do professor buscar refletir sobre sua prática e também a necessidade de os cursos de formação difundirem essa epistemologia em seu currículo, “[...] desde o início da formação, e não apenas ao final, como tem ocorrido com o estágio” (Pimenta, 2006, p. 20). Ademais, a troca de conhecimento entre professor e aluno é o caminho para que aquele colabore na aprendizagem deste (Schön, 2003).

Nesse processo de ensino-aprendizagem, observa-se que as relações interativas contribuem para a construção e a aquisição de conhecimentos, os quais são adquiridos, também, quando, na prática pedagógica, o professor assume identidade de ser mediador entre o objeto do conhecimento e seus alunos. Desse modo, emerge o **professor mediador**, o qual, segundo Rodrigues e Rohling (2014, p. 417), é tomado como “[...] contradiscurso ao discurso do professor transmissor de conhecimentos”. Na visão das pesquisadoras, essa identidade docente, quando reverberada pelos documentos oficiais (PCN, 1998), não levou em consideração a significação atribuída por Vigotski, para quem a mediação está ancorada “[...] na relação de alteridade entre sujeitos sócio e historicamente situados [...]”, marcada pela “[...] dimensão eminentemente política e ideológica” (Rodrigues; Rohling, 2014, p. 419). Para Lima e Guerreiro (2019, p. 7), o sentido para o professor mediador está relacionado ao processo de construção do conhecimento realizado pelo próprio aluno; assim,

[...]o professor é o mediador que gerencia, planeja e executa a aplicação das atividades e as relações dos sujeitos com o objeto a fim de atingir os objetivos de aprendizagem dos alunos. O objetivo é a autonomia do aluno.

Nessa acepção, há um encaminhamento para considerar o professor mediador próximo do conceito vigotskiano, contudo observa-se que a metáfora da ponte se faz presente, pois o professor é aquele que, de posse dos saberes epistemológicos, didáticos, conduz o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Ao afastar o sentido da mediação daquele formulado por Vigotski, esse conceito passa a ser concebido como uma concepção instrumental e metodológica (Rodrigues; Rohling, 2014), isto é, faz-se uso de recursos didáticos e metodológicos para a apresentação dos conteúdos curriculares. Para Kleiman (2006, p. 414), em razão do distanciamento do sentido original postulado por Vigotski, mediador passou ser visto como “[...] aquele que está no meio, aquele que medeia, por exemplo, a interação entre autor e leitor, arbitrando sobre significados e interpretações”. Assim, o professor assume a figura de ser o intermediário dos sentidos a serem construídos pelos alunos, o que apaga a dimensão política e ideológica.

Nesta revisão sobre a origem das identidades do professor tradicional, reflexivo e mediador, observa-se que se assenta naquilo que Hall (2000) afirmou sobre o processo da identificação, em que se busca a identidade, construindo-a a partir dos sentidos postos pela sociedade. Por isso, é possível dizer que o professor tradicional, o reflexivo e o mediador são um construto identitário criado a partir das diferentes relações sociais vivenciadas pelo docente com seus pares, seus alunos e com a sociedade em geral. Essas identidades permitem entender as ideias de Hall (2000), quando ele postula que a identidade não é fixa, é construída e modificada continuamente em razão dos diálogos estabelecidos com as diferentes culturas com as quais a pessoa está em contato. Essas identidades, na perspectiva da teoria da Análise Dialógica do Discurso, estão sendo construídas na alteridade. Todo o processo vivido pelo professor tradicional, reflexivo, pesquisador e mediador está assentado nas trocas realizados com o *outro*, que define e permite que se façam as identificações desses perfis da profissão docente. Analogamente, tomam-se as reflexões feitas por Bakhtin (1988) sobre o discurso bivocal na prosa literária para se pensar sobre os perfis identitários presentes na prática pedagógica da profissão docente.

Como visto, o saber-fazer docente está assentado nas trocas realizadas entre os professores e seus alunos, nas experiências desses licenciandos, quando alunos da Educação Básica, naquilo que eles acreditam que funcione, porque funcionou consigo próprios, e também nos estudos e nas teorias que aprenderam na universidade etc. Por isso, pude afirmar, ao longo desta tese, que a alteridade é o caminho para se entender a construção da identidade da profissão docente, uma vez que no todo do enunciado, representado pelos relatórios e relatos de experiência, serão encontrados enunciados plurívocos. Para Bakhtin (1988, p. 132), “[...] o objeto está enredado pelo discurso alheio a seu respeito, ele é ressalvado, discutido, diversamente interpretado e avaliado, ele é

inseparável de sua conscientização social plurívoca”. Essa sua visão corrobora minhas reflexões sobre alteridade. Ainda, segundo Kleiman (2006, p. 416, grifo nosso), apoiada no conceito de dialogismo de Bakhtin e o Círculo, o dialogismo “[...] é determinante na construção das identidades discursivas e situadas, que decorrem das orientações momentâneas, locais, circunstanciais, passo a passo, dos participantes ao discurso do *outro*”.

O terceiro elemento elaborado por Hall (2006) para falar sobre a identidade diz respeito ao sistema de representação, que está relacionado ao processo cultural elaborado por outros sujeitos em uma dada época, isto é, quando o sujeito nasce, já existe um conjunto de identidades e representações no interior de uma cultura. Assim, diz-se que, atualmente, há uma identidade docente disseminada na cultura acadêmica e escolar que encaminha os futuros professores a assumirem a identidade docente como professor reflexivo, mediador, pesquisador, com o objetivo de apagar o professor tradicional.

Para Hall (2006), as culturas nacionais são as responsáveis pela construção das identidades, uma vez que elaboram determinados sentidos para as narrativas que identificam a identidade de um sujeito dentro de um contexto sócio-histórico e ideológico. Para ilustrar, no contexto educacional, existem narrativas sobre a formação inicial em que a identidade docente é formulada a partir de ritos construídos com a atuação de professores experientes. Nesse processo, são apresentadas experiências, situações didáticas e pedagógicas, que são tomadas como representação do saber-docente. Por essa razão, Hall (2006, p. 50) afirma que

[...] as culturas nacionais são compostas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos”.

Considero pertinente e fundamental a visão de Hall (2002, 2006) para entender a construção identitária da profissão docente pelos licenciandos na Residência Pedagógica, pois, quando foi apresentado o perfil identitário do professor tradicional e do reflexivo, pude observar que as demandas sociais, políticas e econômicas determinaram a construção desses perfis. Por essa razão, postulo que o estudo da identidade se vincula aos aspectos sócio-histórico-culturais, políticos, dialógicos e ideológicos. É desse lugar que estou construindo minha base teórica para analisar os enunciados produzidos pelos licenciandos nos relatórios e nos relatos de experiência, pois neles há narrativas sobre o percurso de sua formação nas esferas acadêmica e escolar, constituídas pela relação teoria

e prática. Esta relação será compreendida e estudada pela perspectiva da teoria de Análise Dialógica do Discurso de Bakhtin e o Círculo.

Assim, as reflexões aqui apresentadas mostram que os estudos sobre a construção identitária dos sujeitos são complexos e é necessário que sejam compreendidos a partir das relações vividas entre o *eu* e o *outro*. Para min, é na alteridade que se consegue entender a constituição identitária dos licenciandos, considerando o contexto sócio-histórico-ideológico, político e dialógico.

Esse aporte teórico aqui tratado foi fundamental para a análise de dados que segue no próximo capítulo.

## CAPÍTULO V

### ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Inicialmente, foram lidos vinte e cinco textos em formato de relatórios e relatos de experiência, elaborados pelos licenciandos sobre as atividades realizadas nas escolas-campo participantes do Programa Residência Pedagógica. Esses vinte e cinco relatórios foram produzidos em contextos distintos, a saber: 17 relatórios foram produzidos para as atividades realizadas de agosto de 2018 a dezembro de 2019; e 8 relatos de experiência dizem respeito ao período de outubro de 2020 a setembro de 2021.

As atividades realizadas de agosto de 2018 a dezembro de 2019 foram feitas presencialmente nas escolas onde os licenciandos atuaram como docentes e, no período de outubro de 2020 a setembro de 2021, os licenciandos, em função da pandemia da Covid-19, não puderam fazer as atividades práticas, logo tiveram de fazer estudos sistematizados com o docente orientador e as preceptoras. Por isso, eles produziram os relatos de experiência em formato de um artigo científico sobre esse processo de formação.

De posse do *corpus*, durante a leitura, observei que os licenciandos falaram de suas experiências no Programa Residência, as quais envolviam a ministração da aula, a observação da prática do professor da escola-campo (preceptor), a formação teórica e didático-pedagógica recebida dos professores orientadores da IES e dos professores da escola-campo, a contribuição do Programa Residência para a formação docente, como também suas visões sobre ensino, língua e escola e sobre sua identidade docente; além disso, falaram sobre a ausência de atividade prática.

Dada a singularidade desses dados, e considerando o contexto de surgimento da RP que visa contribuir para a formação prática dos licenciandos, buscarei, ao longo desta análise, mostrar como foi esse processo de formação e constituição da profissão docente dos licenciandos, uma vez que há um grupo de 17 licenciandos que fizeram atividades práticas e outro grupo de 8 licenciandos que fizeram apenas estudos sistematizados. Logo, percebe-se um tensionamento entre a realidade vivida pelos licenciandos e os objetivos delineados pelo PRP, que visam às atividades práticas como ponto de partida para a formação docente.

A análise dos enunciados será guiada pela busca das vozes sociais que contribuíram com a constituição identitária da profissão docente dos licenciandos

participantes do PRP. Sustentada na teoria da Análise Dialógica do Discurso, espero, a partir dos enunciados selecionados, analisar e interpretar as vozes sociais presentes nos relatórios e relatos de experiência escritos pelos licenciandos de um curso de Letras, participantes do Programa Residência Pedagógica, de uma universidade pública do estado de Mato Grosso, para compreender o processo da construção do perfil identitário da profissão docente, por considerar a existência de um discurso do Estado Pedagogo que afirma que o processo formativo dos cursos de licenciatura não é suficiente para a prática docente. Para compreender essas vozes, a análise dialógica segue estas categorias analíticas:

Quadro 15 – Conceitos a serem mobilizados na análise do *corpus*

<b>Categorias de análise</b>	<b>O que se busca?</b>
Relações dialógicas	Objetiva-se perceber as relações de sentido enunciadas pelos licenciandos a fim de evidenciar aquelas que foram assumidas e/ou negadas por eles em relação às concepções de língua, linguagem, ensino e escola. Essas relações vão revelar as visões de mundo para o ensino de Língua Portuguesa, bem como para o espaço social da atividade docente e, assim, será possível afirmar se há ou não um tensionamento na construção identitária da profissão docente. Esses fios serão percebidos pelos recursos linguísticos, ou seja, o estilo individual de cada licenciando ao enunciar.
Alteridade	Considerando as diversas relações interativas vividas e estabelecidas entre os licenciandos e os outros com quem dialogaram nos diferentes contextos interacionais, intenciona-se definir quais perfis identitários da profissão docente foram assumidos, construídos pelos licenciandos como docentes de Língua Portuguesa. Nessas relações, os sujeitos participantes estão numa atitude ativa-responsiva, posicionando-se axiologicamente e, ao mesmo tempo, demarcando seu espaço, seu tempo, nos fios dialógicos estabelecidos por eles. Assim, será possível saber como os <i>outros</i> contribuíram com a constituição da profissão docente dos licenciandos participantes da Residência Pedagógica. Esses <i>outros</i> serão percebidos no uso de palavras que façam remissão às vozes sociais.
Vozes sociais	Nas atividades práticas, o saber-fazer docente emergiu, logo meu objetivo é saber quais vozes sociais contribuíram com a construção do perfil identitário da profissão docente. Nessa identificação, poderei estabelecer as relações de sentidos entre os perfis identitários e a prática docente dos licenciandos participantes da Residência Pedagógica. A percepção de tais relações se dará por meio de palavras, pelas uso dos recursos linguísticos.
Forças centrípetas e forças centrífugas	Verificar a atuação das forças sociais com o objetivo de saber se houve ou não rompimento com as forças centralizadoras em relação às visões sobre o ensino de língua portuguesa e ao perfil identitário da profissão docente instituídos pela Residência Pedagógica. A palavra do <i>outro</i> está marcada por meio da escolha dos recursos linguísticos (substantivo, adjetivo, verbos), os quais vão evidenciar a luta ideológica.

Fonte: Elaborado pela autora.

Apresentadas as categorias de análise, sigo para a análise dos enunciados. Nesta tese, a análise está organizada desta forma: na primeira seção, dividida em três subseções,

apresento dados que tratam do perfil identitário da profissão docente, bem como da vivência da prática na RP, alicerçada nos saberes específicos e pedagógicos. Assim, na primeira subseção, **5.1 Profissão docente e as vozes dissonantes da teoria e da prática** – falo sobre o perfil identitário da profissão docente ecoado nos enunciados escritos nos relatórios e nos relatos de experiência. Na segunda subseção, **5.1.1. As vozes orquestradas para refletir sobre a prática docente** – trato dos saberes pedagógicos, a partir das reflexões feitas sobre o saber-fazer docente, com foco nos procedimentos metodológicos. Na terceira subseção, **5.1.2 Concepção de língua e linguagem: as vozes da prática docente** – interpreto as vozes que direcionam as concepções de língua e linguagem dos licenciandos.

Na segunda seção, **5.2 A palavra *alheia* e os sentidos para a prática docente colaborativa vivida na Residência Pedagógica**, focalizo a prática colaborativa enunciada pelos licenciandos, com base nas suas reflexões sobre a regência e os estudos sistematizados. Na terceira seção, **5.3 Residência Pedagógica: espaço dialógico de formação docente**, direciono o olhar para as reflexões sobre a Residência Pedagógica como espaço dialógico de formação docente.

Esse conjunto de dados me ajudará a responder às perguntas de pesquisa:

- ✓ Quais vozes sociais foram ecoadas pelos licenciandos nos relatórios e nos relatos de experiência do Programa Residência Pedagógica e como elas contribuíram com a construção do perfil identitário da profissão docente?
- ✓ Quais concepções de ensino, língua, linguagem e escola foram assumidas e/ou refutadas pelos licenciandos participantes da Residência Pedagógica e como elas ajudaram na constituição do perfil identitário da profissão docente?
- ✓ De que maneira as forças sociais agiram no processo da constituição do perfil identitário da profissão docente dos licenciandos participantes da Residência Pedagógica?

Na próxima seção, inicio a apresentação da análise.

### **5.1. Profissão docente e as vozes dissonantes da teoria e da prática**

Os dados dos excertos a seguir, presentes no Quadro 16, me permitiram apreender as vozes sociais e o embate ideológico vivido pelos licenciandos durante a

descrição das aulas. Trata-se de excertos das aulas presenciais ministradas no período de março a dezembro de 2019 pelos licenciandos. A escolha desses enunciados deve-se à regularidade na apresentação das aulas ministradas, pois percebi que houve a preocupação em marcar discursivamente que as aulas ocorreram com a participação ativa dos alunos da escola-campo<sup>47</sup>.

Quadro 16 – Descrição das aulas ministradas pelos licenciandos

Licenciando	Excerto
1	No dia 25 de abril, no primeiro momento da aula, retomamos a definição de linguagem verbal e não verbal, perguntando aos alunos se eles conseguiam lembrar o que foi trabalhado na aula anterior. A seguir, pedimos que eles se agrupassem em quatro pessoas, a fim de que fizessem uma atividade a partir de campanhas publicitárias localizadas em revistas, que foram distribuídas a eles. Nessa produção, eles tiveram que escolher textos publicitários, colá-los em uma folha sulfite e classificá-los, quanto aos tipos de linguagens. Durante esse processo, auxiliamos os estudantes. Terminada a atividade, os grupos apresentaram as suas produções para os demais colegas.
2	A aula iniciou-se com a leitura de um texto escolhido pelo aluno intitulado “Como o fazendeiro pão duro comemorou o aniversário”. Passamos, no quadro, o conceito de Conotação e Denotação e explicamos para a turma através dos conceitos passados no quadro e frases para melhor explicação e entendimento. Finalizado a explicação, entregamos as folhas dos exercícios impressos para eles fazerem as atividades.
4	Após a prova do SAEM, no dia 18 de março de 2019, avaliação feita pela Secretaria de Educação do Município, passei a correção da tarefa proposta anteriormente aos alunos do 8ºC. Depois de sanar todas as dúvidas dos alunos, encerrei o conteúdo em questão para dar início ao meu plano de aula com o tema: conotação e denotação. Entreguei uma folha de definições e exemplos aos alunos e dei início à explicação. Utilizei a lousa para passar outros exemplos, a fim de esclarecer algumas dúvidas que surgiram.
10	No dia 14 de maio, iniciei a aula com uma breve retomada do conteúdo ministrado na aula anterior. Depois falei sobre a Olimpíada de Língua portuguesa e que eles participariam com o gênero crônica. Após essa retomada, sentamo-nos em círculo e distribuí uma crônica impressa. Fizemos a leitura e dialogamos sobre as suas experiências, impressões, sobre o tema trazido naquela crônica. Posteriormente, expliquei o que era uma crônica e como escrever uma crônica. Assim, encerramos as aulas com a explicação. Observei que houve uma boa interação, participação e interesse da maioria dos estudantes.
13	Iniciei a aula indagando à turma se ela tinha algum conhecimento ou já tinha ouvido falar em tipologia textual e se sabia dar algum exemplo. Posteriormente, levando em conta a participação dos discentes, passei a conceituar os tipos textuais descrição, injunção e dialogal, utilizando exemplos do cotidiano, como descrição física, elaboração de uma receita de bolo, sendo esses caracterizadores de um tipo textual em específico. Fazendo com que os alunos reconhecessem os exemplos na sua vida diária, consegui chamar a atenção dos mesmos para o conteúdo e com isso uma maior interação na turma sobre o assunto discutido.

Fonte: Elaborado pela autora.

Durante a leitura, em razão da situação de produção dos relatórios, observa-se que os passos didáticos relatados estão direcionados para a definição do conteúdo da aula, para a narração da aula ministrada, com foco na sua organização e nos procedimentos usados para apresentar os conteúdos para os alunos. Trata-se da descrição de

<sup>47</sup> No início da análise, mencionei 17 enunciados, contudo, como percebi que havia repetição no modo de apresentar o conteúdo das aulas, escolhi quatro enunciados representativos da apresentação da situação de produção dos relatos. Esse procedimento foi adotado ao longo da análise.

procedimentos utilizados por eles, a fim de atender aos objetivos da aula como também para sanar as dúvidas dos alunos. Pode-se dizer, então, que existe uma força social que os conduz a enunciar esses aspectos, uma vez que o contexto de produção dos relatórios está ligado a uma força centrípeta do saber-fazer docente, direcionado para as atividades práticas, que espera que os licenciandos as tenham desenvolvido. Assim, conforme o Edital nº/2018, a Residência Pedagógica objetiva:

Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que **fortaleçam o campo da prática** e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, **utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias** [...] (Brasil, 2018c, p. 1, grifo nosso).

Essa força social determina, em boa medida, o processo de escrita das atividades de regência realizadas pelos licenciandos. Outro dado é dizer que esses enunciados, também, respondem às instruções recebidas da Orientadora do subprojeto Letras – Língua Portuguesa que, por sua vez, foi orientada pela Coordenação Institucional. Esta disse que, no campo das descrições das atividades, deveria haver detalhamento do que fora feito pelos licenciandos. No formulário do Relatório CAPES encaminhado à docente Orientadora, a Coordenação Institucional disse: “Aqui é opcional ser colocado período, como no Plano, ou datas específicas. **O importante é que haja detalhamento a fim de que a carga horária seja comprovada**” (grifo nosso).

Entendo que a voz institucional responde, também, à voz centralizadora presente no Edital nº/2018, que assevera a necessidade de atividades práticas “[...] que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente [...]” (Brasil, 2018c, p. 1). Logo, pressuponho que essas vozes estão construindo um perfil identitário da profissão docente, o qual está sedimentado na epistemologia da prática.

A meu ver, cada enunciado revela o grande diálogo entre as vozes sociais sobre a profissão docente no espaço da Residência Pedagógica. Assim, há a voz do licenciando que está em processo formativo, que reverbera, a partir de sua experiência de sala de aula, os passos didáticos vividos durante suas atividades de regência. Esses passos são as respostas para a voz da formadora (orientadora), que conduziu e orientou as atividades didático-pedagógicas e que não apenas fará a leitura, como também analisará o conteúdo desse relatório com fins avaliativos; para a voz do Colegiado de Curso, que aprovará o relatório para validá-lo como atividade da disciplina do Estágio Supervisionado; para a

voz da Coordenação Institucional, que gerenciou o Programa na Instituição de Ensino; para a voz da CAPES, responsável pelo PRP, que certificará os licenciandos, concedendo-lhes um documento para validar as atividades realizadas.

Essa teia discursiva mostra que a constituição da profissão docente na Residência Pedagógica está alicerçada nessas vozes, as quais possuem um papel social definido; logo, elas vão configurando a voz do licenciando, que assimilou cada palavra dessas vozes e as reelaborou apoiados na sua visão de mundo.

A teoria de Bakhtin permite compreender essa teia discursiva, pois é possível, a partir do olhar exotópico, perceber que os enunciados produzidos pelos licenciandos, em certa medida, estão constituídos pelas vozes discursivas de seu espaço de formação. Esse espaço de formação deu-se em três momentos: um na universidade, onde recebeu a formação didático-pedagógica por meio dos estudos sistematizados com a professora orientadora e os preceptores da Residência Pedagógica, como também com os outros docentes do Curso com os quais dialogaram durante a sua formação (saberes específicos). O outro momento fora vivido na escola, onde teve contato com seus alunos e os preceptores e onde puderam apresentar os conteúdos de ensino. O terceiro momento caracteriza-se pelas relações vividas pelos licenciandos com as vozes da formação e de sua prática docente, as quais direcionaram o planejamento das aulas ministradas (saberes pedagógicos, neste caso, a didática).

Segundo Bakhtin (2011b, 2011c), essa vontade discursiva posta em um determinado projeto discursivo mostra que o querer dizer do sujeito está ligado ao contexto de produção, circulação e recepção dos discursos. Assim, essas diferentes vozes presentes no todo dos enunciados dos relatórios dão um acabamento único ao querer dizer dos licenciandos, uma vez que sua visão de mundo, em boa medida, responde ativamente a essas vozes. Nesse encontro entre o *eu* (licenciandos) e os *outros* (vozes sociais da formação e da prática), há o entrelaçamento das palavras, em que os ecos discursivos permitem compreender a realidade concreta vivida por eles. Em outras palavras, os enunciados são um elo na cadeia da comunicação discursiva, logo possibilitaram atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas (Bakhtin, 2011c).

Nesse movimento dialógico, percebe-se que a construção identitária da profissão docente dá-se nessa teia dialógica, isto é, “a princípio *eu* tomo consciência de mim através dos *outros*: deles *eu* recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo” (Bakhtin, 2011b, p. 373-374, grifo nosso). Logo, como afirmado, é na alteridade que a identidade docente é construída.

Por reconhecer a existência das vozes sociais nos enunciados dos licenciandos, pude perceber, nos excertos dos Quadro 16, que a voz dos licenciandos está, em certa medida, buscando assumir a voz do professor reflexivo. Para mim, houve preocupação em evidenciar que as atividades práticas estavam sustentadas em um saber-fazer direcionado para o processo de aprendizagem e não apenas para a reprodução dos conteúdos de ensino:

- ✓ “**retomamos** a definição de linguagem verbal e não verbal, **perguntando** aos alunos se eles conseguiam lembrar o que foi trabalhado na aula anterior” (Licenciando 1);
- ✓ “o conceito de Conotação e Denotação e **explicamos** para a turma **através dos conceitos passados no quadro e frases para melhor explicação e entendimento**” (Licenciando 2);
- ✓ “**inicie** a aula com **uma breve retomada do conteúdo ministrado na aula anterior**”; “**Depois de sanar** todas as dúvidas dos alunos, **encerrei** o conteúdo em questão **para dar início** ao meu plano de aula com o tema: conotação e denotação” (Licenciando 4);
- ✓ “Inicie a aula **indagando** à turma se ela tinha algum conhecimento **ou já tinha ouvido falar** em tipologia textual e **se sabia** dar algum exemplo” (Licenciando 13).

Embora haja a preocupação em assumir a concepção do professor reflexivo, observa-se que os passos didáticos narrados revelam que a abordagem dos conteúdos, ainda, sustenta-se na voz do professor tradicional. Isso evidencia a atuação de duas forças, a força centrípeta e a centrífuga (Bakhtin, 1988).

Entendo que a força centrípeta representa a voz do professor tradicional, o qual marca o ensino transmissivo. Essa concepção de ensino, ainda, se faz presente na prática docente, o que demonstra que existe um embate ideológico sobre a concepção de ensino a ser assumida pelo professor. Sabe-se que o Estado Pedagogo tem regulado a profissão docente por meio de documentos normativos com vista à construção de um perfil identitário que atenda às demandas sociais, principalmente, que o professor assumira a voz do ensino reflexivo, direcionado para uma prática reflexiva. Durante a leitura dos relatórios, isso ficou bastante evidente, pois percebi a luta discursiva entre a voz do professor tradicional e a voz do professor reflexivo. No trecho a seguir, observa-se essa luta:

**No dia 25 de abril, no primeiro momento da aula, retomamos a definição de linguagem verbal e não verbal, perguntando aos alunos se eles conseguiam lembrar o que foi trabalhado na aula anterior. A seguir, pedimos que eles se agrupassem em quatro pessoas, a fim de que fizessem uma atividade a partir de campanhas publicitárias localizadas em revistas, que foram distribuídas a eles. Nessa produção, eles tiveram que escolher textos publicitários, colá-los em uma folha sulfite e classificá-los, quanto aos tipos de linguagens. Durante esse processo, auxiliamos os estudantes. Terminada a atividade, os grupos apresentaram as suas produções para os demais colegas (Licenciando 1).**

Esse excerto ilustra a presença de duas vozes: a) a voz do professor tradicional, que focaliza atividades classificatórias, com foco na fixação do conteúdo: “Nessa produção, eles tiveram que escolher textos publicitários, colá-los em uma folha sulfite e classificá-los, quanto aos tipos de linguagens”; e b) a voz do professor reflexivo, direcionado para uma prática reflexiva, conforme trechos destacados no excerto supracitado. Nestes outros excertos, é possível identificar essa voz:

No dia 14 de maio, iniciei a aula com uma breve retomada do conteúdo ministrado na aula anterior. Depois falei sobre a Olimpíada de Língua portuguesa e que eles participariam com o gênero crônica. Após essa retomada, sentamo-nos em círculo e distribuí uma crônica impressa (Licenciando 10).

Iniciei a aula indagando à turma se ela tinha algum conhecimento ou já tinha ouvido falar em tipologia textual e se sabia dar algum exemplo. Posteriormente, levando em conta a participação dos discentes, passei a conceituar os tipos textuais [...] (Licenciando 13).

Essa abordagem representa a voz do professor reflexivo que busca situar os alunos em relação ao que será ensinado, com objetivo de romper com a prática tradicional, que apenas vê o produto das aulas (Mizukami, 1992), para assumir uma prática reflexiva, que está sustentada no processo. Assim, nesses excertos, pode-se visualizar o professor reflexivo, uma vez que, primeiramente, há um tratamento didático direcionado para a contextualização do conteúdo a ser ensinado: “Fizemos a leitura e dialogamos sobre as suas experiências, impressões, sobre o tema trazido naquela crônica”; “Fazendo com que os alunos reconhecessem os exemplos na sua vida diária”; “Iniciei a aula indagando à turma se ela tinha algum conhecimento ou já tinha ouvido falar em tipologia textual”. Contudo, nessa prática reflexiva, precisamente nos enunciados do Licenciando 13, é possível ver resquícios da prática tradicional, pois o foco está na conceituação dos tipos

textuais ao invés de o licenciando levar seus alunos a construírem um sentido para as tipologias tomadas como objetos de ensino.

Os fios dialógicos presentes nessa prática demonstram que existe uma tentativa de marcar textualmente e discursivamente a prática reflexiva que, por sua vez, representa a voz do professor reflexivo. Ainda, pode-se dizer que essa voz está em relação dialógica harmônica com as recentes discussões sobre o ensino de língua portuguesa. Assim, esse movimento didático feito pelos licenciandos se aproxima das ideias de Geraldi (2010). Ele considera a herança cultural como o ponto de partida para a construção de um projeto de ensino que valorize as experiências dos alunos, como também para fazer as pontes necessárias com o conhecimento científico, que chega ao estudante por meio da herança cultural disseminada nos conteúdos curriculares, por exemplo, a disciplina língua portuguesa. Na visão do estudioso, “trata-se de reencontrar o vivido para nele desvelar o saber auxiliado pelos conhecimentos disponíveis na herança cultural” (Geraldi, 2010, p. 95).

Para esse pesquisador, quando se faz essa inversão na apresentação do conteúdo curricular a partir do vivido do aluno, está se construindo um novo professor, ou seja, sua identidade docente

[...] não é do sujeito que tem respostas que a herança cultural já deu para certos problemas, mas a do sujeito capaz de considerar o seu vivido, de olhar para o aluno como um sujeito que também já tem um vivido, para transformar o vivido em perguntas (Geraldi, 2010, p. 95).

Essas vozes – professor tradicional, professor reflexivo – presentes nesses excertos evidenciam que a identidade da profissão docente se dá a partir do olhar do *outro*, do encontro com as diferentes visões de mundo, que convivem de forma tensa em diferentes instâncias sociais. Assim, as relações de sentido são construídas nesses contextos ideológicos; logo, a relação dialógica tensa dá-se nesse cruzamento de teias discursivas sobre a identidade da profissão docente de Língua Portuguesa.

Para Volóchinov (2013), considerar os contextos interativos dos enunciados é imprescindível para compreender como os sujeitos discursivos organizam seu quer dizer. Ainda, “[...] cada enunciação – um discurso, uma conferência etc. – está dirigida a um ouvinte, quer dizer, *a sua compreensão e a resposta [...]*” (Volóchinov, 2013, p. 163). Por isso, posso afirmar que a tensão existente se deve à orientação discursiva presente nos enunciados, pois os licenciandos estão buscando constituir-se como professores reflexivos, a fim de responderem ativamente à voz do Estado Pedagogo, representado pelas DCN, pelas Resoluções do CNE, pelo Edital CAPES nº6/2018, que consideram a

prática como o meio pelo qual os docentes podem refletir sobre ela com o objetivo de contribuir com o ensino-aprendizagem dos alunos. Na Resolução CNE/CP nº 2/2019, há este objetivo em relação às habilidades no tocante ao engajamento profissional:

Engajar-se profissional e coletivamente na construção de conhecimentos a partir da prática da docência, bem como na concepção, aplicação e avaliação de estratégias para melhorar a dinâmica da sala de aula, o ensino e a aprendizagem de todos os estudantes (Brasil, 2019, p. 17).

Nessa voz oficial, os professores devem considerar as experiências da prática pedagógica para construir conhecimentos que vão atender às demandas de seus alunos. Assim, pontuo que o posicionamento dos licenciandos está em relação dialógica de concordância, quando eles buscam estratégias de ensino que encaminham para um ensino mais reflexivo. Contudo, devo salientar que, ao fazerem isso, eles se apoiaram na voz do professor tradicional, reconhecido por estratégias mais conteudistas, direcionadas para a fixação de conteúdo.

Nesse tensionamento, identifico outra voz em relação à profissão docente, pois percebo que os licenciandos levaram em consideração os aspectos sócio-históricos e culturais de seus alunos e do espaço onde estavam inseridos, neste caso, a sala de aula onde aconteceu o ensino-aprendizagem. Essa voz é denominada, consoante Rodrigues e Rohling (2014), professor mediador.

No quadro, a seguir, apresento a materialização discursiva da identidade do professor mediador.

Quadro 17 – Discursos sobre professor mediador

Licenciandos	Materialização discursiva do professor mediador	Seção onde apareceu o signo ideológico “mediador”
Licenciando 1	<p>No dia 12 de setembro, no primeiro momento da aula, damos continuidade ao conteúdo anterior. Para tanto, levando em consideração o diagnóstico, realizado na aula passada, acerca dos conhecimentos prévios dos alunos sobre esse gênero, passamos, na lousa, as principais características do gênero crônica (narrativa curta, linguagem simples e coloquial, poucas personagens, espaço reduzido, acontecimentos cotidianos). Nesse momento, dialogamos acerca de cada característica, <b>mediando</b> as associações com fatos cotidianos e textos, similares quanto à tipologia, trabalhados em aulas anteriores. Além das características, dialogamos também acerca dos tipos de crônicas: de viagens, jornalística, histórica e humorística.</p> <p>No dia 17 de setembro, no primeiro momento da aula, damos continuidade ao conteúdo anterior. Para tanto, levando em consideração o diagnóstico, realizado na aula passada, acerca dos conhecimentos prévios dos alunos sobre esse gênero, passamos, na lousa, as principais características do gênero crônica (narrativa curta, linguagem simples e coloquial, poucas personagens, espaço reduzido, acontecimentos cotidianos). Nesse momento, dialogaremos acerca de cada característica, <b>mediando</b> as associações com fatos cotidianos e textos, similares quanto à tipologia, trabalhados em aulas anteriores. Além das características, dialogaremos também acerca dos tipos de crônicas: de viagens, jornalística, histórica e humorística.</p>	Na seção “descrição da atividade”, pertencente à seção 2 “Regência escolar”
Licenciando 11	As reuniões, durante a formação didático-pedagógica, foram sempre conduzidas pela docente orientadora, como <b>mediadora</b> das discussões. Os preceptores também sempre que convocados estiveram presentes nas formações nos auxiliando sobre o funcionamento das escolas-campo, além de tentarem sanar as muitas dúvidas dos residentes.	Na seção 3, “Descrição/cronograma das demais atividades desenvolvidas na escola”
Licenciando 14	<p>Iniciou com a leitura do dia a aula.</p> <p>O conteúdo foi distribuído em material impresso aos alunos, pedimos para que um aluno se habilitasse a ler o material e a partir disso fora feita a <b>mediação</b> do conteúdo com os conhecimentos prévios que os alunos iam pontuando à medida que o diálogo foi iniciado.</p> <p>À medida que foi sendo explanado o tema, íamos sanando as dúvidas que iam surgindo.</p> <p>Posterior a isso, uma atividade foi aplicada e orientada como devia ser feita, depois de concluída, fora feita a correção e finalizamos a aula.</p>	Na seção “descrição da atividade”, pertencente à seção 2 “Regência escolar”
Licenciando 16	Quanto ao ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, vejo que a atuação do professor durante a aplicação dos conteúdos é de extrema importância, pois ele é o <b>mediador</b> nos espaços de discussões, debates, criações, reflexões, vivências, apreciações e experiências, que serão essenciais para o desenvolvimento cognitivo e autônomo dos alunos, nos usos sociais dos códigos, textos e leituras, nas interações e produções de sentido. Verifiquei a importância em se fazer a pré-leitura dos PCNs antes de atuar em uma escola, tendo-o como norteador no ensino da língua oral e escrita. O documento ressalta a importância da participação social efetiva do aluno e garante a eles, o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável a todos.	Na seção 4 “Considerações Finais”

Fonte: Elaborado pela autora.

Os enunciados presentes no Quadro 17 mostram que o sentido para a identidade do professor mediador busca refutar a identidade do professor tradicional, pois este está ligado ao ensino tradicional/transmissivo. Contudo, consoante Rodrigues e Rohling (2014), percebe-se que a mediação nos enunciados dos licenciandos 1, 11 e 16 deve ser compreendida como uma concepção instrumental e metodológica:

Nesse momento, dialogamos acerca de cada característica, **mediando** as associações com fatos cotidianos e textos, similares quanto à tipologia, trabalhados em aulas anteriores. Passamos, na lousa, as principais características do gênero crônica (narrativa curta, linguagem simples e coloquial, poucas personagens, espaço reduzido, acontecimentos cotidianos). (Licenciando 1) (grifo nosso).

O conteúdo foi distribuído em material impresso aos alunos, pedimos para que um aluno se habilitasse a ler o material e a partir disso fora feita a **mediação** do conteúdo com os conhecimentos prévios que os alunos iam pontuando à medida que o diálogo foi iniciado (Licenciando 11) (grifo nosso).

Quanto ao ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, vejo que a atuação do professor durante a aplicação dos conteúdos é de extrema importância, pois ele é o **mediador** nos espaços de discussões, debates, criações, reflexões, vivências, apreciações e experiências, que serão essenciais para o desenvolvimento cognitivo e autônomo dos alunos, nos usos sociais dos códigos, textos e leituras, nas interações e produções de sentido (Licenciando 16) (grifo nosso).

Nesses quatro enunciados, a identidade do professor está sustentada na concepção instrumental e metodológica, que pode ser compreendida de duas formas: uma está direcionada para os objetos de ensino (“**mediando** as associações com fatos cotidianos e textos”, “mediação do conteúdo com os conhecimentos prévios”); e a outra para a metodologia (“**mediador** nos espaços de discussões, debates, criações, reflexões, vivências, apreciações e experiências”). Assim, pode-se dizer que a *metáfora da ponte* apresentada por Rodrigues e Rohling (2014, p. 421) se faz presente, uma vez que a concepção da identidade do professor mediador na esfera escolar é “alguém que se interpõe entre o aluno e o objeto de conhecimento”. Nesse jogo discursivo, posso afirmar, então, que a força centrípeta, que representa a identidade do professor tradicional, que

transmite conteúdos, está, em certa medida, orientando a prática dos futuros professores de Língua Portuguesa, embora eles tenham dito que suas práticas estejam assentadas em uma prática reflexiva dialógica e processual, como visto nos excertos apresentados nesta análise inicial. Por exemplo, no enunciado do licenciando 1, identifica-se a marca da prática tradicional: “passamos, na lousa, as principais características do gênero crônica (narrativa curta, linguagem simples e coloquial, poucas personagens, espaço reduzido, acontecimentos cotidianos)”.

No enunciado do licenciando 11 – “As reuniões, durante a formação didático-pedagógica, foram sempre conduzidas pela docente orientadora, como **mediadora** das discussões” –, nota-se que a concepção dada por ele faz alusão a alguém que tem uma formação específica e, que na sua visão, tem maior conhecimento e mais experiência docente, ou seja, é um par mais avançado que pode ajudá-lo na construção do conhecimento. Nesse enunciado, pode-se dizer que há dois horizontes valorativos: um da docente orientadora e outro dos licenciandos. Cada um dos participantes dessa teia discursiva tem sua visão de mundo e, nessa interação discursiva, sentidos para a formação docente são construídos a partir do diálogo, que ora pode ser tenso, ora pode ser harmonioso.

Esse conjunto de dados em relação ao perfil identitário assumido e, ao mesmo tempo, negado pelos licenciandos demonstra que a Residência Pedagógica promoveu um embate ideológico acerca da concepção do ensino transmissivo e ensino reflexivo. Nessa luta discursiva, as vozes do professor tradicional, do professor reflexivo e do professor mediador conduziram a prática docente, o que fez com que os licenciandos vivenciassem esse embate ideológico. Essas vozes estão recobertas por signos ideológicos, que refletem o espaço da formação inicial ocorrida na universidade e na escola.

Considerando a força social dos signos ideológicos no espaço da formação, outro perfil identitário foi identificado. Este perfil está relacionado ao professor pesquisador. Essa voz discursiva se fez presente em função da atividade desenvolvida pelos licenciandos. Durante o período em que estiveram participando, eles, em razão da situação de produção do relatório e do Projeto Institucional, apresentaram trabalhos científicos, cujo mote foram as atividades realizadas na RP.

De acordo com as instruções recebidas pelos licenciandos para a produção do relatório, eles deveriam descrever as atividades realizadas e o modo de socialização do que eles vivenciaram na RP. Dentre as atividades relatadas, s falaram da produção de um

artigo científico. Essa produção responde a outra voz do Estado Pedagogo, neste caso, o Edital nº6/2018 da CAPES, as Portarias da CAPES nº 38/2018, nº 259/2019.

No Edital nº6/2018, há este objetivo: “Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura [...], utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar [...]” (Brasil, 2018c, p. 1). Esse objetivo foi assumido pela Coordenação Institucional, que definiu o artigo científico como a materialidade discursiva para registrar o trabalho didático-pedagógico, com o objetivo de analisar e avaliar a experiência vivida na RP. Essa tomada de decisão está em relação dialógica harmônicas com as Portarias da CAPES nº 38/2018: “e) participar das atividades de acompanhamento e de avaliação do projeto colaborando com o aperfeiçoamento do programa” (Brasil, 2018b, p. 15) e nº 259/2019: “VIII) apoiar a organização de seminários internos de acompanhamento e avaliação dos projetos” (Brasil, 2019, p. 4).

Nos dois objetivos, constata-se que o papel social dos licenciandos e da instituição de ensino foi delimitado pela CAPES. Assim, na Portaria de 2018, os licenciandos devem participar das atividades definidas pela Coordenação Institucional e, na Portaria de 2019, cabe à Coordenação Institucional efetivar a atividade de seminários, apoiando os subprojetos a ela ligada.

Este movimento dialógico está presente na voz da Coordenação Institucional, ao dizer que, no relatório, espera-se que os licenciandos falem sobre as formas de socialização do PRP: “Este item precisa contemplar as formas de socialização que o núcleo realizou. Por exemplo: participação da Semana Acadêmica, elaboração de artigos, de vídeo-aulas”. Essa teia discursiva organizou o projeto de dizer dos licenciandos, que responderam a esse modo de dizer instituído pela voz institucional. Por isso, afirmo em consonância com Medviédv (2012, p. 183) que “[...] o enunciado ao mesmo tempo é uma parte da realidade social. Ele organiza a comunicação que é voltada para uma reação resposta, ele mesmo reage a algo; ele é inseparável do acontecimento de comunicação”.

Desse lugar dialógico e tenso, percebe-se que a avaliação social orienta o projeto de dizer dos licenciandos. Ela vai configurando as escolhas feitas por eles, ou seja, “a avaliação determina todos os aspectos do enunciado, penetrando-o por inteiro [...]” (Medviédv, 2012, p. 185).

Nos estudos sobre a formação inicial, há pesquisas que falam sobre o professor pesquisador (Contreras, 2012; Ghedin; Oliveira; Almeida, 2015) e defendem que a prática do estágio deve ser tomada como espaço de investigação para que o docente não somente reavalie seu saber-fazer, apresentando possíveis soluções para as situações didático-

pedagógicas vividas por eles, como também sejam construtores de “[...] teorias que poderão ser testadas, comprovadas ou não em contextos concretos de aula” (Ghedin; Oliveira; Almeida, 2015, p. 81).

Entendo que a voz discursiva do professor pesquisador está relacionada com essas discussões recentes; logo, a voz oficial buscou, em boa medida, inserir essa voz nas atividades dos licenciandos, quando a marcou, discursivamente, nos enunciados do Edital nº 6/2018 e da Portaria nº 259/2019: “utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar” (Brasil, 2018c, p. 1) e “apoiar a organização de seminários internos de acompanhamento e avaliação dos projetos (Brasil, 2019, p. 4).

Nesse movimento dialógico, pode-se entrever a bivocalidade em que a palavra *alheia* (a voz oficial) constitui a palavra do *eu* (licenciandos). Nos fragmentos abaixo, apresento o processo de *assimilação* das palavras do *outro*. A escolha desses dois enunciados deve-se à voz potente dos licenciandos (*eu*) e ao modo como essa voz reverberou a palavra *alheia*.

Excerto 1:

O processo de socialização do Programa de Residência Pedagógica fora desenvolvido por meio da **Semana Acadêmica** durante o **Seminário Integrador**, que ocorrera através de orientações da docente orientadora Lezinete Lemes para a **produção de um artigo**, para posterior apresentação oral relatando aos ouvintes e demais colegas do Projeto Residência Pedagógica (RP) e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) **experiências e vivências na escola-campo**.

**O tema do artigo fora: “Residência Pedagógica: Um Olhar Reflexivo Para a Constituição Docente”**. Nele colocamos teóricos que tratavam sobre o assunto e pontuamos momentos como a nossa entrada no programa, a recepção dos mesmos, a aplicação de um questionário bem como momentos de observação e prática em sala de aula. Prontamente, envolvi-me com a produção do artigo, pois poderíamos **tratar sobre o assunto que veio a chamar nossa atenção no âmbito escolar [...]**.

A princípio, iniciamos o artigo tratando sobre o **quanto a Residência Pedagógica vem nos mostrando o papel social que o professor tem na sociedade, assim como nos fez refletir sobre a teoria e a prática vivenciadas no âmbito escolar**. Na sequência, **mostramos nossas reflexões apoiadas em estudos sobre a formação docente do saber - fazer da atividade do professor, que**

**fortalece o nosso conhecimento acadêmico, colocamos também a nossa percepção da tarefa de iniciação à docência não é uma tarefa fácil e que o esse papel vai muito além dos conhecimentos adquiridos na Universidade, pois existe uma grande diversidade de outros conhecimentos que só aprendemos no chão da escola e é por isso que deve haver a relação entre o universo acadêmico e o escolar, porque um complementa o outro.**

**Nosso trabalho tinha como foco principal tratar sobre a nossa vivência no âmbito acadêmico e fora em um desses momentos que encontramos o assunto o qual iríamos tratar. Em uma aula de Regência que fora desenvolvida em três etapas, sobre o conteúdo descrição, uma delas os alunos teriam que desenhar sensações de sentimento daquele momento, logo após a realização da atividade percebemos uma das imagens onde o aluno estaria em uma forca, porém o ato do suicídio ainda não teria sido realizado naquela descrição. Meu primeiro pensamento no momento foi não saber o que deveria ser feito para ajudar os alunos e, principalmente não saber o que fazer se estivesse atuando como docente com minha turma, pois não passamos por nenhuma preparação para saber o que fazer em um momento e situação como esta. No momento, veio à minha mente que deveria haver pelo menos um psicólogo na escola para resolver ou pelo menos tentar resolver situações como estas. Porém repensei sobre o assunto, mas isto após o término do artigo e a realização do seminário integrador, pois em uma discussão com a preceptora, ela fez um comentário, que dizia achar que quanto mais falamos sobre o suicídio mais ocorreria o mesmo, portanto ainda estou em questionamento sobre o assunto e acredito que isso é muito importante para o nosso desenvolvimento, estar em constante questionamentos, pois assim buscamos mais e mais compreender o assunto a fim de em algum momento encontrar a resposta certa (Licenciando 5) (grifo nosso).**

Excerto 2:

Para ressaltar a atividade que teve mais destaque durante o período da Residência Pedagógica foi [...] **à elaboração de um artigo científico** [...]

Nesta atividade, respectivamente foi de grande importância para criar **críticas construtivas sobre a educação durante o cenário pandêmico.**

O que se destacou mais para mim foi como o lugar profissional de um professor pode enfrentar vários desafios, como o da pandemia por exemplo. E como nós professores podemos fazer a diferença buscando novas perspectivas, ou seja, **buscando**

**novas ideias e estratégias que são de cunho inovadoras na educação.**

Além disso, essa atividade me fez refletir de maneira crítica como **podemos moldar e criar novos caminhos na área educacional**. De como **temos autonomia de moldar** e poder mostrar aos nossos alunos, como ele pode ser um cidadão que pode construir o seu **senso crítico** diante dos desafios que a vertente educacional enfrentou e ainda enfrenta em vários sentidos (Licenciando 19) (grifo nosso).

No excerto 1, em que as vozes sociais estão em um diálogo tenso em função da situação de ensino-aprendizagem vivida pelo licenciando, a bivocalidade se fez presente.

Primeiramente, identifica-se um diálogo harmônico entre a voz do licenciando e a voz institucional, representado pela voz da docente orientadora. Essa relação dialógica de concordância evidencia que o licenciando reconheceu a importância da atividade proposta pelo PRP e organizou seu dizer em conformidade com a voz oficial:

O processo de socialização do Programa de Residência Pedagógica fora desenvolvido por meio da **Semana Acadêmica** durante o **Seminário Integrador**, que ocorrera através de orientações da docente orientadora Lezinete Lemes para a **produção de um artigo**, para posterior apresentação oral relatando aos ouvintes e demais colegas do Projeto Residência Pedagógica (RP) [...] [sobre] **experiências e vivências na escola-campo**. **O tema do artigo fora: “Residência Pedagógica: Um Olhar Reflexivo Para a Constituição Docente”**. [...] Prontamente, envolvi-me com a produção do artigo, pois poderíamos **tratar sobre o assunto que veio a chamar nossa atenção no âmbito escolar** [...] (Licenciando 5) (grifo nosso).

Entrevê-se, nessa bivocalidade, um discurso orientado para validar a voz institucional, uma vez que houve, como dito anteriormente, uma solicitação para que esse tipo de atividade fosse apresentada pelos licenciandos. Ainda, percebe-se que o licenciando se coloca como protagonista do dizer, quando assevera: “Prontamente, envolvi-me com a produção do artigo, pois poderíamos **tratar sobre o assunto que veio a chamar nossa atenção no âmbito escolar** [...]”

Nesse processo de envolvimento, a voz discursiva do licenciando vai mostrando como foi o processo da escrita do artigo e como as reflexões sobre o fazer-docente estavam contribuindo tanto para a constituição da identidade da profissão docente como

do professor pesquisador que, nesta situação de produção, é assumida para refletir e refratar a vivência no PRP:

**A princípio, iniciamos o artigo tratando sobre o quanto a Residência Pedagógica vem nos mostrando o papel social que o professor tem na sociedade, assim como nos fez refletir sobre a teoria e a prática vivenciadas no âmbito escolar. Na sequência, mostramos nossas reflexões apoiadas em estudos sobre a formação docente do saber - fazer da atividade do professor, que fortalece o nosso conhecimento acadêmico, colocamos também a nossa percepção da tarefa de iniciação à docência não é uma tarefa fácil e que o esse papel vai muito além dos conhecimentos adquiridos na Universidade, pois existe uma grande diversidade de outros conhecimentos que só aprendemos no chão da escola e é por isso que deve haver a relação entre o universo acadêmico e o escolar, porque um complementa o outro (Licenciando 5) (grifo nosso).**

Nesse excerto, a voz do licenciando ecoa a voz da professora orientadora, quando diz que as reflexões estão apoiadas nos “estudos sobre a formação docente do saber - fazer da atividade do professor”, no reconhecimento de que “esse papel vai muito além dos conhecimentos adquiridos na Universidade” e que “deve haver a relação entre o universo acadêmico e o escolar, porque um complementa o outro”. Aqui, percebe-se que a alteridade conduz esse processo reflexivo a partir das relações dialógicas de concordância com a voz institucional, representada pela voz da professora orientadora. Isso pode ser visto nos enunciados a seguir, quando a voz discursiva da professora orientadora delimitou as seguintes competências e habilidades em seu subprojeto Letras – Língua Portuguesa:

- Levantamento de dados para compreensão da realidade escolar à qual estiveram vinculados durante a atuação como residentes.
- Análise crítico-reflexiva do saber-fazer do professor tomando como ponto de partida as ações realizadas na escola (Subprojeto Letras – Língua Portuguesa, 2018).

Nesse movimento dialógico, quando o licenciando inicia suas reflexões trazendo dados da realidade escolar, identifica-se o confronto ideológico, que evidenciou as relações dialógicas de oposição, marcadas por dois momentos.

O primeiro momento da relação dialógica de oposição está marcado pelo enfretamento vivido pelo licenciando que não soube lidar com uma situação ocorrida na

sala de aula em função de uma atividade de ensino, pois não tinha recebido nenhuma orientação dos professores envolvidos com a sua formação (professora orientadora e a professora receptora):

Em uma aula de Regência que fora desenvolvida em três etapas, sobre o conteúdo descrição, uma delas os alunos teriam que desenhar sensações de sentimento daquele momento, logo após a realização da atividade percebemos uma das imagens onde o aluno estaria em uma forca, porém o ato do suicídio ainda não teria sido realizado naquela descrição. Meu primeiro pensamento no momento foi não saber o que deveria ser feito para ajudar os alunos e, principalmente não saber o que fazer se estivesse atuando como docente com minha turma, **pois não passamos por nenhuma preparação para saber o que fazer em um momento e situação como esta** (Licenciando 5) (grifo nosso).

Esse embate por ele vivido mostra que os cursos de formação inicial, embora façam atividades formativas direcionadas para a prática pedagógica, ainda não estão preparados para algumas demandas que têm ocorrido na esfera escolar. Essas demandas envolvem uma série de questões que precisam ser, aos poucos, inseridas no currículo de formação, a fim de dar um *feedback* para os futuros professores. Assim, esse tensionamento, a meu ver, retoma vozes discursivas que dizem que a formação inicial precisa repensar o currículo para contribuir com o processo formativo dos licenciandos. Nesse lugar de tensão, a identidade da profissão docente de Língua Portuguesa foi construída; logo, esse confronto permitiu, de algum modo, que o licenciando processasse o fato, buscando saídas para o que viveu.

Esse dado mostra que o enunciado é dirigido a um interlocutor, evidenciando, desse modo, que o gênero discursivo relatório tem um interlocutor sócio-historicamente situado, definido em função do contexto de produção (2011c). Essa voz discursiva do licenciando em embate com a voz institucional, responsável pela sua formação, marcou sua posição axiológica na esfera escolar e acadêmica, com o objetivo de suscitar reação da professora formadora: neste caso, colocar em prática a sua crítica sobre a ausência de uma formação direcionada para os problemas psicossociais vividos pelos alunos da Educação Básica. A palavra do licenciando assume uma visão de mundo que precisa ser refletida e refratada pelos professores formadores da universidade e da escola. Esse dado

reafirma o ponto de vista de Bakhtin (1998) sobre a palavra de outrem em nossos discursos:

[...] ao se estudar as diversas formas de transmissão do discurso de outrem, não se pode separar os procedimentos de elaboração deste discurso dos procedimentos de seu enquadramento contextual dialógico: um se relaciona indissolúvelmente ao outro (Bakhtin, 1998, p. 141).

O segundo embate diz respeito às reflexões feitas pelo licenciando após receber orientação da professora preceptora sobre o fato ocorrido.

[...] após o término do artigo e a realização do seminário integrador, **pois em uma discussão com a preceptora, ela fez um comentário, que dizia achar que quanto mais falamos sobre o suicídio mais ocorreria o mesmo, portanto ainda estou em questionamento sobre o assunto e acredito que isso é muito importante para o nosso desenvolvimento, estar em constante questionamentos, pois assim buscamos mais e mais compreender o assunto a fim de em algum momento encontrar a resposta certa** (Licenciando 5) (grifo nosso).

Nesse embate, percebe-se que a palavra autoritária (Bakhtin, 1998), representada pelo posicionamento da preceptora, foi questionada pelo licenciando. Ele não aceitou a visão de mundo posta pela professora responsável por sua formação durante as atividades de regência. Para mim, esse embate entre essas vozes mediada pela palavra autoritária mostra que o perfil identitário da profissão docente está em diálogo com a voz do professor pesquisador: “assim buscamos mais e mais compreender o assunto a fim de em algum momento encontrar a resposta certa”. Essa voz social é resposta ao querer dizer da voz oficial, que objetivou reflexões a partir de fatos ocorridos na prática pedagógica, com a intenção de provocar estudos investigativos e, assim, futuramente, os futuros professores desenvolverem pesquisas.

O segundo excerto, enunciado produzido pelo licenciando 19, também, primeiramente, estabelece relações dialógicas de concordância com a voz institucional, quando diz que a produção do artigo científico foi relevante durante a vivência na RP no período da pandemia da Covid-19:

Para ressaltar a atividade que teve mais destaque durante o período da Residência Pedagógica foi [...] à elaboração de um artigo científico [...]

Nesta atividade, respectivamente foi de grande importância para criar críticas construtivas sobre a educação durante o cenário pandêmico.

Observa-se que a voz discursiva do licenciando, após falar da pertinência da atividade, marca seu posicionamento sobre a educação no período da pandemia, o qual revela o tensionamento dessa vivência, quando faz uso deste sintagma nominal: “críticas construtivas”. Esse enunciado retoma outros discursos sobre o ensino, precisamente, no que se refere à prática pedagógica durante a pandemia. Sabe-se que boa parte dos professores e alunos não dominava ferramentas tecnológicas para o ensino remoto e eles tiveram que aprender durante a prática a utilizar os recursos disponíveis, como o *google meet*, o *WhatsApp*. Assim, essa palavra responde ativamente às contrapalavras de outras vozes sociais, que vivenciaram o ensino remoto.

Nesse tensionamento, o licenciando disse que o professor é o responsável pelo desenvolvimento de sua formação e pelo ensino. Assim, reconhece-se que a identidade docente é construída a partir de suas vivências na prática pedagógica:

O que se destacou mais para mim foi como o lugar profissional de um professor pode enfrentar vários desafios, como o da pandemia por exemplo. E como nós professores podemos fazer a diferença buscando novas perspectivas, ou seja, buscando novas ideias e estratégias que são de cunho inovadoras na educação (Licenciando 19).

Em outro momento, nota-se outro tensionamento na prática docente refletida pelo licenciando: ensino crítico (“criar novos caminhos na área educacional”) *versus* ensino centralizador (“podemos moldar” e “temos autonomia de moldar”):

Além disso, essa atividade me fez refletir de maneira crítica como podemos moldar e criar novos caminhos na área educacional. De como temos autonomia de moldar e poder mostrar aos nossos alunos, como ele pode ser um cidadão que pode construir o seu senso crítico diante dos desafios que a vertente educacional enfrentou e ainda enfrenta em vários sentidos (Licenciando 19).

Esse conjunto de enunciados mostra que a visão de mundo do licenciando 19 foi construída nesse embate ideológico sobre o fazer docente, colocando em primeiro plano o desenvolvimento de competências dos alunos da Educação Básica. Isso foi motivado

pela escrita do artigo científico que, em certa medida, contribuiu com a proposição de ideias para o ensino-aprendizagem.

No todo dos enunciados analisados, constatei que os gêneros discursivos relatório e relato de experiência foram marcados pela atuação de duas forças, a centrípeta e centrífuga, e, ao mesmo tempo, constituíram as relações dialógicas de concordância e oposição. Assim, pude ver o embate dialógico vivido pelos licenciandos, que buscavam romper com a voz do professor tradicional, com a visão de ensino tradicional/transmissiva e, ao mesmo tempo, dialogavam com a voz descentralizadora, as vozes do professor reflexivo, do professor mediador e do pesquisador. Por isso, posso dizer que os enunciados presentes nesses gêneros estão constituídos por diferentes visões de mundo, apreciações, uma vez que refletem e refratam diferentes posicionamentos sobre a identidade da profissão docente do conteúdo curricular Língua Portuguesa.

Esse todo da análise, então, sinaliza que os objetivos desta pesquisa estão sendo alcançados, pois consegui identificar os perfis identitários assumidos pelos licenciandos: professor reflexivo, professor mediador, professor pesquisador e professor tradicional. Entendo que as vozes do professor reflexivo, mediador e pesquisador foram uma reposta ativa à voz do professor tradicional. Por isso, posso dizer que esse embate entre essas vozes contribuiu com a construção do perfil identitário da profissão docente. Na análise, a voz do professor tradicional se fez presente na prática reflexiva, o que evidencia a grande luta ideológica vivida pelos licenciandos em querer realizar uma prática mais reflexiva; contudo, ainda, orientam-se por meio da prática tradicional. Desse modo, afirmo que as forças centralizadoras ainda estão presentes no PRP, constituindo o perfil identitário da profissão docente.

Nesse processo da identificação desses perfis, pude apresentar as vozes sociais que colaboraram com a construção do perfil identitário da profissão docente, neste caso: os professores orientadores, o Colegiado de Curso, a Coordenação Institucional, a CAPES, os professores do Curso (saberes específicos e saberes pedagógicos) e os alunos.

Outrossim, na seção seguinte, evidencio como esses perfis identitários da profissão docente conduziram os procedimentos didáticos e metodológicos usados pelos licenciandos durante as atividades de regência.

### **5.1.1 As vozes orquestradas para refletir sobre a prática docente**

No bojo das concepções de ensino, é preciso dizer que o ensino tradicional/transmissivo e o reflexivo estão sustentados nas escolhas metodológicas em

razão do perfil identitário da profissão docente. Constatei nos relatórios que os licenciandos descreveram como as aulas foram ministradas, enfatizando o processo realizado por eles, ou seja, expõem-se os conteúdos e a metodologia usada. Trata-se das vozes dos saberes pedagógicos que foram mobilizados pelos licenciandos para o processo de ensino-aprendizagem. Esses saberes, a meu ver, podem revelar como os licenciandos conseguiram articular os recursos didáticos com os objetos de ensino. No Quadro 18, seguem os dados.

Quadro 18 – Apresentação dos procedimentos didático-pedagógicos

(Continua)

LICENCIANDOS	RELATO	RECURSOS DIDÁTICOS E METODOLÓGICOS
Licenciando 1	No dia 26 de março, iniciamos a aula com uma dinâmica de apresentação, a partir de um fio de barbante, enrolado no dedo. À medida que os alunos desenrolavam esse fio, eles compartilhavam o nome deles, as coisas e situações que (não) gostavam. Em seguida, dialogamos sobre a relação que os estudantes mantinham com a leitura, a fim de realizar um levantamento prévio, acerca dessa prática. Fizemos, também, o levantamento prévio do conhecimento dos alunos acerca das linguagens conotativa e denotativa. Logo após, colocamos no quadro o conceito desses tipos de linguagens, explicando, aos alunos, por meio de exemplos de frases em sentido figurado e literal. No momento seguinte, entregamos uma folha de atividades para os alunos, em duplas, identificarem os textos em que se prevalecia ou a linguagem conotativa ou denotativa. Durante esse momento, auxiliamos cada dupla de alunos na resolução das respostas. Ao final, fizemos uma correção coletiva dessas atividades.	Aula expositiva e dialogal.  Uso da lousa para exemplificação do conteúdo ministrado.  Uso de material impresso para a leitura de textos.  Atendimento individual para auxiliar os alunos durante a resolução das atividades
Licenciando 6	Aula do dia 26 sobre denotação e conotação; verificação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a matéria; utilização de material preparado pelo residente e de dois livros que foram mandados recentemente para a escola para aprimorar o conhecimento. Aula do dia 27 sobre denotação e conotação; continuação dos exercícios das aulas anteriores, utilizando os livros de histórias infantis; projeção de propagandas no aparelho multimídia.	Aula expositiva e dialogal. Uso da lousa para passar a atividade para assim os alunos copiarem . Aparelho de multimídia. Material elaborado pelos residentes. Livros de histórias infantis. Atendimento individual para auxiliar os alunos na resolução das atividades

Fonte: Elaborado pela autora.

## Quadro 18 – Apresentação dos procedimentos didático-pedagógico

(Conclusão)

LICENCIANDOS	RELATO	RECURSOS DIDÁTICOS E METODOLÓGICOS
Licenciando 7	<p>A aula foi iniciada apresentando um questionamento aos alunos referente à mapa conceitual. Feito isso, apresentamos o conceito e exemplos de mapa conceitual. Terminada a explicação, solicitamos aos alunos que produzissem seu mapa conceitual.</p> <p>Na aula seguinte, demos continuidade à elaboração do mapa conceitual. A aula encerrou-se após corrigirmos os cadernos dos alunos.</p>	<p>Aula expositiva e dialogada.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso da lousa para passar a atividade para assim os alunos copiarem.</li> <li>- Aparelho multimídia.</li> <li>- Material elaborado pelos residentes.</li> <li>- Livros de histórias infantis.</li> <li>- Atendimento individual para auxiliar o aluno na resolução das atividades.</li> </ul>
Licenciando 16	<p>No primeiro momento, iniciamos a aula fazendo revisão sobre "verbos" e pedimos para os alunos elaborarem algumas frases que continham verbos, escrevemos na lousa destacando-os. No segundo momento, foi entregue uma folha xerocada deste conteúdo com a explicação detalhada da flexão verbal. Os alunos tiveram um tempo para leitura e, logo em seguida, iniciamos a explicação de forma graduada segundo o esquema do texto. À medida que eles iam, surgiam dúvidas e nós íamos explicando na lousa com exemplos.</p>	<p>Aula expositiva e dialogada.</p> <p>Lousa e giz.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Atendimento individual para auxiliar o aluno na resolução das atividades.</li> <li>-Folha impressa de atividades.</li> </ul>
Licenciando 17	<p>Dei início à aula questionando os alunos sobre o conceito de preposição. Fiz a retomada desse conteúdo, considerando todos os tipos de preposição. Para só depois iniciar o conteúdo proposto. No segundo momento da aula, mostrei o conceito das preposições com exemplos para que os alunos pudessem assimilar melhor as classificações. Em seguida, dei uma série de atividades para que os alunos classificassem de acordo com o que foi explicado. A aula encerrou-se com essa atividade.</p>	<p>Material didático elaborado pelas residentes;</p> <p>Lousa e giz;</p> <p>Distribuição de cópias das atividades.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Nos dados do Quadro 18, percebe-se que o licenciando 1, primeiramente, fez uma dinâmica para que os alunos se apresentassem. Essa abordagem marca o tipo de aula definido por ele: expositiva e dialogal. Esse tipo de aula leva em consideração o contexto de aprendizagem, desde a escola até os alunos e suas experiências de vida. Assim, buscou-se, a partir das relações interativas e dialógicas, fazer exposição do conteúdo,

considerando o conhecimento de mundo dos alunos, para o desenvolvimento da aprendizagem (Coimbra, 2019; Geraldi, 2010; Vasconcellos, 1992). Esse tipo de aula está assentada nas ideias de Freire, que era contrário à educação bancária, pois defendia um ensino voltado para a humanização e transformação do sujeito. Essa voz direciona para uma prática em que a metodologia dialética é assumida; logo, o ensino tradicional pode ser repensado, quando os professores inserem procedimentos didáticos que favoreçam uma prática que inclua os alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, o querer-dizer dos licenciandos não está voltado apenas para os professores orientadores, para a CAPES, para o Colegiado de Curso, mas também para as vozes que defendem uma prática de ensino dialógica, em que os alunos sejam atores do processo. Isso evidencia que o *outro* emoldura a profissão docente; portanto, é a alteridade que está dando os contornos para as escolhas feitas pelos licenciandos.

Para compreender essa metodologia dialética, apoio-me em Vasconcellos (1992), que ajuda entender a presença de outras vozes na prática docente. Para ele, há três momentos nessa metodologia: a) mobilização do conhecimento, b) construção do conhecimento e c) elaboração da síntese do conhecimento.

A mobilização do conhecimento objetiva estabelecer vínculo entre o objeto de ensino e os alunos. Dessa forma, estabelece-se “[...] um primeiro nível de significação, em que o sujeito chegue a elaborar as primeiras representações mentais do objeto a ser conhecido” (Vasconcellos, 1992, local. 3). Esse momento foi feito, em certa medida, pelos licenciandos:

No dia 26 de março, iniciamos a aula com uma dinâmica de apresentação, a partir de um fio de barbante, enrolado no dedo. À medida que os alunos desenrolavam esse fio, eles compartilhavam o nome deles, as coisas e situações que (não) gostavam. Em seguida, dialogamos sobre a relação que os estudantes mantinham com a leitura, a fim de realizar um levantamento prévio, acerca dessa prática. Fizemos, também, o levantamento prévio do conhecimento dos alunos acerca das linguagens conotativa e denotativa (Licenciando 1).

verificação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a matéria (Licenciando 6).

A aula foi iniciada apresentando um questionamento aos alunos referente à mapa conceitual (Licenciando 7)

No primeiro momento, iniciamos a aula fazendo revisão sobre "verbos" e pedimos para os alunos elaborarem algumas frases que continham verbos (Licenciando 16).

Dei início à aula questionando os alunos sobre o conceito de preposição. Fiz a retomada desse conteúdo, considerando todos os tipos de preposição. Para só depois iniciar o conteúdo proposto (Licenciando 17).

Sob a perspectiva da teoria bakhtiniana, esse momento evidencia como o *outro* é fundamental no processo de constituição do saber-fazer docente. Quando os licenciandos fizeram os vínculos entre os objetos de ensino e a visão de mundo dos alunos, foi preciso que eles compreendessem o processo de aprendizagem de seus discentes. Para atingir esse objetivo, foi necessário, durante o planejamento da aula, considerar as vozes que poderiam ser enunciadas pelos alunos na aula. As contrarrespostas dos discentes respondem aos enunciados proferidos pelos licenciandos e a *outros* com quem os alunos já dialogaram ou ainda irão dialogar. Essa relação entre os enunciados mostra que todo enunciado é preche de resposta, marcado pelo jogo discursivo entre um *eu* e o *outro*.

O segundo momento – a construção do conhecimento – está atrelado às diversas relações que o aluno fará para compreender o objeto de conhecimento. Assim, caberá ao professor problematizar o objeto e criar situações a fim de que o aluno interaja com esse objeto para haver um estudo aprofundado, o qual será guiado pelo professor e por outras fontes de conhecimento. Nos fragmentos a seguir, a partir da descrição feita pelos licenciandos, é possível observar, de forma incipiente, esse movimento:

Logo após, colocamos no quadro o conceito desses tipos de linguagens, explicando, aos alunos, por meio de exemplos de frases em sentido figurado e literal (Licenciando 1).

Feito isso, apresentamos o conceito e exemplos de mapa conceitual (Licenciando 16).

No segundo momento da aula, mostrei o conceito das preposições com exemplos para que os alunos pudessem assimilar melhor as classificações (Licenciando 17).

Nos fragmentos, percebe-se, a partir da materialidade discursiva, que a problematização do objeto do conhecimento foi feita, demonstrando que os licenciandos buscaram concretizar a metodologia expositiva dialogal. Assim, essa problematização evidencia que o processo de formação dos licenciandos está contribuindo para que eles consigam ensinar um determinado conteúdo a partir de problematizações, sem ficarem presos às orientações, por exemplo, de um livro didático.

A voz da formação inicial oportunizou aos licenciandos uma prática voltada para o contexto sócio-histórico, considerando o conhecimento de mundo dos alunos para, assim, ampliar a visão de mundo deles. Em relação a esse grande diálogo, é preciso dizer que os licenciandos estão em processo de construção de seu saber-fazer docente, por isso os recursos didáticos usados por eles foram limitantes; contudo, eles ainda conseguiram promover o ensino-aprendizagem para os conteúdos ministrados. Esse dado responde à voz da instituição, neste caso, o Colegiado de Curso, a CAPES, que perceberão a realização de atividades práticas e que os licenciandos construíram um saber-fazer a partir da relação estabelecida com o outro.

No último momento – elaboração da síntese do conhecimento –, nota-se que a maioria dos licenciandos faz uso de atividades para a fixação do conteúdo, marcando o ensino transmissivo. Esse momento metodológico é caracterizado pela elaboração sintética do conhecimento estudado pelos alunos. Caberá a eles sistematizarem o que aprenderam por meio de uma apresentação oral, de uma atividade por escrito. Nessa sistematização, eles reapresentarão aquilo que foi apresentado pelo professor:

No momento seguinte, entregamos uma folha de atividades para os alunos, em duplas, identificarem os textos em que se prevalecia ou a linguagem conotativa ou denotativa. Durante esse momento, auxiliamos cada dupla de alunos na resolução das respostas. Ao final, fizemos uma correção coletiva dessas atividades (Licenciando 1).

Terminada a explicação, solicitamos aos alunos que produzissem seu mapa conceitual (Licenciando 7).

Em seguida, dei uma série de atividades para que os alunos classificassem de acordo com o que foi explicado (Licenciando 17).

Esse conjunto de excertos representa o querer dizer dos licenciandos em relação às atividades de regência. Os comandos didáticos representados pelos verbos *identificar*, *auxiliar*, *solicitar*, *produzir*, *dar*, *classificar* reafirmam que o embate ideológico entre o

professor tradicional e o professor reflexivo fez parte do processo da constituição da profissão docente. Tudo isso provoca reflexão e leva a compreender que as vozes com as quais os licenciandos dialogaram em seu processo formativo estão contribuindo na construção do professor tradicional e do professor reflexivo. São duas visões de mundo para o ensino e, como visto, têm convivido de forma tensa na prática docente. Pode-se dizer, ainda, que esse dado revela a contribuição da RP para que os licenciandos fizessem escolhas de seus recursos didáticos, próximos daquilo que haviam definidos nos planejamentos das aulas.

Na teoria bakhtiniana, é no contato entre o *eu* e o *outro* que se compreende a constituição da identidade do sujeito, que se dá de forma harmoniosa e tensa (Bakhtin, 2011b, 2011c, 1988). Cada enunciado elaborado permitirá uma dada resposta, que pode ser favorável ou não. Assim, a palavra do *outro* influencia o *eu*, desencadeando um processo de construções de significados e de enunciados, que serão, sempre, respostas ao presente, ao passado e ao futuro.

Ainda, direcionando o olhar para os enunciados presentes no Quadro 18, percebe-se que há um movimento discursivo dos licenciandos para marcarem a ocorrência das aulas no formato expositivo dialogal.

A meu ver, a recorrência desse procedimento objetivou dizer que a aula não foi centrada apenas no objeto de ensino, em que o aluno é visto de forma passiva, mas, sobretudo, que houve passos didáticos para inserir o conteúdo de ensino na vida cotidiana dos alunos. Esses passos vão configurando o saber-fazer dos licenciandos e, ao mesmo tempo, eles respondem a outros enunciados sobre uma prática de ensino dialógica. Assim, entendo que a escolha por esse tipo de aula respondeu não somente ao discurso da formação inicial que visa à construção de um professor reflexivo, como também às orientações recebidas pelos licenciandos em relação aos recursos didáticos e metodológicos durante a formação didático-pedagógica, com a participação dos preceptores, sob a coordenação desta pesquisadora, participantes do Edital nº 6/2018, que conduziu o processo formativo.

Durante o processo formativo, os licenciandos tiveram uma formação sobre o processo de elaboração de um plano de aula. Para isso, a pesquisadora, durante sua atuação como professora orientadora da RP, juntamente com os preceptores, apresentou modelos de planos de aula, planos de curso das escolas-campo. No excerto abaixo, cito o enunciado produzido por uma licencianda, que foi tomado como modelo para discutir

sobre os recursos metodológicos e didáticos escolhidos por ela, quando ministrou uma aula sobre polissemia e ambiguidade durante sua atividade de estágio supervisionado:

#### VI. Metodologia

A aula será do tipo expositiva/dialogada e o conteúdo ministrado conforme a sequência descrita a seguir:

Para iniciarmos, apresentarei algumas imagens a fim de que observem as possibilidades de interpretações diversas. Em seguida, escreverei, no quadro, um breve texto explicando os conceitos de polissemia e ambiguidade. Para melhor compreensão do conteúdo, apresentarei exemplos de frases e tirinhas que serão discutidos entre a turma. Na sequência, os alunos receberão algumas atividades impressas. Após o término da atividade, farei a correção em conjunto, estimulando cada aluno a apresentar suas próprias respostas (Plano de Aula de uma licencianda produzido no ano de 2018).

Nesse olhar exotópico, pode-se dizer que a recorrência da aula expositiva dialogal se deveu a esse grande diálogo estabelecido entre todos os participantes dessa formação, pois foi possível perceber que eles buscaram concretizar esse tipo de aula; contudo, como visto no início da análise dos dados, a prática dos licenciandos está marcada pelo tensionamento entre o ensino tradicional/transmissivo e o ensino reflexivo. Esse tensionamento pode ser observado, por exemplo, no enunciado produzido pelo licenciando 17: “Dei início à aula questionando os alunos sobre o conceito de preposição. Fiz a retomada desse conteúdo, considerando todos os tipos de preposição. Para só depois iniciar o conteúdo proposto”.

Nesse enunciado, percebe-se uma tensão em relação à metodologia expositiva e a expositiva dialogal. Isso ocorre porque o licenciando, ao dizer que sua aula foi centrada no conhecimento prévio dos alunos, considerou, de forma equivocada, que o conteúdo “preposição” apresentado no início da aula não era o conteúdo, pois, pela materialidade discursiva, pode-se perceber que, ao fazer uma revisão sobre todos os tipos de preposição, para depois apresentar o conceito, houve um deslizamento conceitual. Logo, isso evidencia que é preciso um trabalho direcionado do professor formador para o ensino das metodologias e do modo como elas se configuram.

Como foi dito, a atuação da força centrípeta da prática emoldura o querer dizer dos licenciandos ao longo da descrição das atividades de regência, ou seja:

É tamanha a presença do *outro* no *eu* que, antes mesmo de enunciar, aquele a quem cabe ou que deseja tomar a palavra já a considera, já tenta antecipar suas reações presumíveis, já é ‘alterado’ por esse *outro* (Sobral; Giacomelli, 2015, p. 222, grifo nosso).

Esse *outro* é a voz social, representada, primeiramente, pela CAPES e pelo Ministério da Educação, responsáveis pela deliberação da Residência Pedagógica e, posteriormente, pelo curso de Letras, ao qual eles estão vinculados, uma vez que essa atividade prática será avaliada pelo Colegiado de Curso para aprovação e validação dessa atividade como estágio. Assim, na perspectiva da ADD, a força centrípeta está ligada à esfera institucional, que representa a ideologia oficial, conhecida como a detentora do saber. Trata-se da voz autoritária que vai conduzindo o agir dos sujeitos, pois essa palavra está ligada ao “passado hierárquico” da formação inicial (Bakhtin, 1998, p. 143). Há, portanto, esse conjunto de vozes relacionadas com a esfera oficial, determinando o processo de constituição do perfil identitário da profissão docente.

De acordo com a teoria da ADD, para compreender o agir do *eu*, é preciso que seja compreendido a partir dos papéis sociais assumidos pelo *eu*, os quais são mediados pela linguagem. Desse modo, o *eu*, ao interagir com *outro*, entra em contato com a visão de mundo desse *outro*, como também com o contexto sócio-histórico e ideológico onde estão inseridos. É desse lugar que se busca entender como os licenciandos dialogam com as vozes discursivas, presentes na esfera oficial. Esta tem promovido determinadas visões para a profissão docente, como a necessidade de que os licenciandos tenham muita atividade prática durante a vivência no curso para dar-lhes autonomia no processo de formação.

No capítulo I, fiz uma síntese do perfil identitário dos licenciandos segundo as resoluções do CP/CNE/CES 1999, 2002, 2015 e 2019. Nessa síntese, está posto que as atividades práticas lhes permitirão articular o conhecimento aprendido no curso com as situações de ensino-aprendizagem vividas na sala de aula. Assim, essa teia discursiva e dialógica sobre o processo formativo mostra que o signo ideológico dialoga com as visões de mundo enunciadas pela esfera da qual faz parte (Volóchinov, 2018). Ao interagir com essa esfera, o sujeito discursivo reflete e refrata essa visão de mundo em seus enunciados, mostrando, assim, como se dá a criação ideológica dos signos ideológicos, que estão ancorados pelo tom – volutivo e axiológico – do grupo social com o qual está interagindo. Para Volóchinov (2018, p. 93):

O signo não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante. As categorias de avaliação ideológica (falso, verdadeiro, correto, justo, bom, etc.) podem ser aplicadas a qualquer signo. O campo ideológico coincide com o campo dos signos. Eles podem ser igualados. Onde há signo há também ideologia. Tudo o que é ideológico possui significação signífica.

Entendo que essa força me possibilitou ver essa organização discursiva direcionada para uma visão sistematizada da prática em que se valorizam fatores procedimentais (a metodologia e os recursos usados durante a aula) e atitudinais (escolha da metodologia e dos recursos para facilitar a aprendizagem dos alunos em relação ao conteúdo de ensino). Os fatores procedimentais e atitudinais (Baptista, 2015) estão interligados, pois os enunciados dos licenciandos evidenciam que cabe ao professor agir de forma a facilitar a aprendizagem dos alunos, ou seja, ensinar está relacionado a dirimir e/ou solucionar as dificuldades vivenciadas pelos discentes. Assim, embora haja metodologia expositiva dialogal, percebe-se que a construção identitária dos licenciandos está conectada ao modelo do professor tradicional, ancorado no modelo tecnicista. em outras palavras,

[...] o docente deve suprir as carências de aprendizagem do aluno que, de maneira paradoxal, é o centro do processo. Ora, essas alusões se aplicam ao modelo tecnicista de formação que, implicitamente, se associam ao que o sujeito entende como a atuação docente (Baptista, 2015, p. 142).

Esses dados são importantes para se compreender o processo de formação docente vivido pelos licenciandos. Nesse percurso de formação, eles dialogam com diferentes concepções de ensino, de metodologias do professor formador, dos preceptores, do professor da escola onde estudou e, principalmente, com a voz oficial, os editais CAPES nº 6/2018 e nº1/2020 do Programa Residência Pedagógica. Ao considerar essas diferentes vozes, é possível dizer que, ainda, o professor tradicional está em evidência, porque há um conjunto de valores disseminados no contexto de ensino-aprendizagem que coloca essa imagem de professor como o responsável pelo sucesso acadêmico dos alunos.

Esse professor tradicional, como visto nas reflexões, sustenta-se nas políticas instauradas pelo Estado Pedagogo, que defende que haja mais atividades práticas, pois o futuro professor precisa construir sua identidade a partir de atividades práticas.

Outra reflexão que faço, a partir de minha visão exotópica, é que os cursos de licenciatura, embora defendam uma concepção de ensino reflexiva, crítica, dialógica, precisam olhar com mais profundidade para a prática dos licenciandos, a fim de construir um processo de formação que possa permitir um estudo sistematizado sobre as práticas construídas por eles, para que entendam como estão operacionalizando o saber acadêmico. Os cursos também devem apresentar caminhos possíveis para romper com certas práticas cristalizadas, como o ensino tradicional, a metodologia transmissiva e expositiva. Outro ponto, consoante Imbernón (2022), é mostrar aos licenciandos que o conhecimento profissional também está assentado nos processos reflexivos que são realizados em virtude da análise da metodologia, ou seja, reflexão na ação (Schön, 1997).

Minhas considerações estão sustentadas nos posicionamentos dos licenciandos, que tanto mostraram ter conseguido solucionar problemas de aprendizagem como demonstraram a necessidade de um trabalho direcionado para dar sustentação ao seu saber-fazer. Nestes excertos, pode-se observar o embate entre o querer dizer dos licenciandos e o dos formadores, dos professores supervisores (preceptores).

No entanto, apesar de observarmos a enorme contribuição das dinâmicas de reconhecimento do conteúdo programado, a exemplo, e demais estratégias de ensino, no trabalho com a língua materna, durante o período de regência, sentimos, no mesmo grau, a necessidade de um respaldo teórico profundo acerca desse tipo de estratégia, uma vez que, discutir sobre metodologia de ensino, cobra-nos um longo período de exploração das diferentes possibilidades construídas coletivamente, sob o alicerce da concepção interativa/dinâmica de linguagem e ensino de língua, especificamente (Licenciando 1).

Uma sugestão que apresento devido às várias situações que iremos lidar em sala em que haverá alunos com necessidades específicas, é o estudo sobre como lidar com as acessibilidades. Em 2018, observei uma turma que tinha uma Pessoa com Deficiência (PcD), o que me fez pensar sobre meu despreparo para lidar com uma situação semelhante. Por isso, acredito que a carência dessas reflexões prejudica diretamente no exibito da formação (Licenciando 3).

Essas ponderações feitas pelos licenciandos chamam a atenção para o embate ideológico, pois, em certa medida, enquanto formadora, acredito que o planejamento feito para a formação dos licenciandos contribuirá para a construção de sua identidade docente.

Todavia, quando os licenciandos afirmam que faltou “respaldo teórico profundo acerca desse tipo de estratégia” para trabalhar com a língua portuguesa e “Pessoa com Deficiência (PcD), o que me fez pensar sobre meu despreparo para lidar com uma situação semelhante”, “acredito que a carência dessas reflexões prejudica diretamente no exibo da formação”, evidenciam que é necessário ampliar o tratamento dado às questões metodológicas, ou seja, oportunizar mais momentos para que a metodologia de ensino seja abordada por meio de atividades práticas na sala de aula da formação, de estudo sistematizado sobre o processo de transposição didática e didatização, a fim de permitir que os licenciandos elaborem seus próprios materiais e reflitam sobre os meios de usá-los. Ainda, esse dado revela lacunas que talvez o curso possa preencher com a reformulação de suas matrizes, incluindo disciplinas, objetos de conhecimento teórico-práticos para lidar com essa situação em sala de aula. Pode-se pensar em projetos de extensão, que atendam a essas demandas. É preciso reconhecer que o curso de Letras não prepara os alunos para isso. Necessário, portanto, pensar no currículo do curso, além de formação contínua.

Em contrapartida, nesse tensionamento do saber-fazer, o licenciando expôs, com base na vivência da prática, sua busca para sanar as dificuldades que enfrentou no seu cotidiano de sala de aula, conforme excerto a seguir:

No período de regência, a maior problemática foi aprender lidar com a falta de interesse dos alunos e conseguir identificar o porquê eles eram tão dispersos. Devido ao novo sistema educacional, muitos alunos passam de série sem saber ler e escrever, o que acaba prejudicando o ensino no Brasil. Dentro da nossa sala, por exemplo, havia 12 alunos com essa problemática, o que dificultava a eficiência das aulas. Demorou um pouco para que eu percebesse que alguns alunos não participavam das leituras compartilhadas por terem dificuldades nesse sentido, após ter tido um diálogo sobre isso com a preceptora começamos a pensar nas possibilidades para a melhora dessa situação, e alguns desses alunos começaram a fazer apoio pedagógico no contraturno e nós junto com a preceptora passamos a fazer um acompanhamento mais efetivo em sala. Obtivemos alguma melhoria, mas nada que tenha tido êxito absoluto. (Licenciando 3).

Neste excerto, nota-se que os questionamentos sobre o não aprendizado dos alunos levaram o licenciando 3 a observá-los para planejar juntamente com a preceptora estratégias para ajudar os alunos. Esse movimento do licenciando aponta para o fato de que o saber pedagógico e o saber específico foram fundamentais para a promoção da mudança do quadro de aprendizagem. Por isso, deve-se considerar que a relação teoria e prática foi vivenciada tanto pelo licenciando quanto pela preceptora. Além disso, esse processo formativo demonstra que essa prática docente deve ser tomada como ponto de análise e discussões nos cursos de formação, precisamente, o processo de construção da identidade docente, o reconhecimento e a valorização

[...] do desenvolvimento dos saberes dos professores como sujeitos e intelectuais capazes de produzir conhecimentos, de participar de decisões e da gestão da escola e dos sistemas educativos (Dauanny, 2018, p. 139).

Assim, será fortalecida a formação docente, mostrando que, a partir do saber-fazer, mobilizam-se os saberes pedagógicos, os saberes específicos. Logo, produzem-se conhecimentos e faz-se uso deles.

O conjunto de dados evidenciou que as vozes do saber pedagógico (didática) e do saber específico (área de língua portuguesa) contribuíram com a constituição da identidade da profissão docente.

A seguir, direciono meu olhar para a concepção de língua e linguagem assumida pelos licenciandos.

### **5.1.2 Concepção de língua e linguagem – as vozes da prática docente**

Na análise feita, constata-se que a prática docente dialogou com quatro vozes em relação ao saber-fazer: professor tradicional, professor reflexivo, professor mediador e professor pesquisador. Essas vozes direcionaram para a identificação das concepções de linguagem e língua.

Na perspectiva da teoria da Análise Dialógica do Discurso, diz-se que existe, com base em Perfeito (2007), diálogo entre as concepções de linguagem, língua e ensino, o que evidencia que todo enunciado pertence a uma teia discursiva; logo, os enunciados estabelecem entre si relações dialógicas de concordância e discordância, pois a concepção assumida pelos licenciandos mostra que há diferentes modelos de ensino que se chocam entre si, ao se considerar que a metodologia de ensino expositiva dialogal ora está sustentada na concepção de língua como estrutura, ora como interação social.

Nos excertos a seguir, os licenciandos tecem considerações sobre o ensino de língua, em que se pode- observar a concepção de língua e linguagem:

Quadro 19 – Concepção de língua e linguagem

Licenciando	Excertos	Seção onde apareceu reflexão sobre a concepção de língua
1	Ao considerar o ensino de língua portuguesa a partir de sua perspectiva interacionista, mediante as discussões realizadas a partir dos ensaios teóricos lidos durante a formação didático pedagógica para a execução do subprojeto do curso de Letras – Língua Portuguesa, do programa Residência Pedagógica, pude notar que, no processo de planejamento e desenvolvimento das aulas que ministrei no 6º ano C, na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Rosalino Antônio da Silva, a participação e o grande envolvimento dos alunos nas atividades de língua portuguesa, as quais foram desenvolvidas com eles, propiciaram a articulação entre seus conhecimentos prévios e aquilo que pretendíamos ensinar, a princípio.	Considerações finais
3	O ensino de língua portuguesa é de grande valia para os estudantes do nosso país, pois é através dela que temos conhecimento dos aspectos de comunicação inseridos na língua. Bakhtin afirma que, na comunicação, há uma intenção entre o locutor e o interlocutor, de tal forma que a fala do locutor está sempre sendo influenciada pela atitude responsiva ativa do interlocutor. Segundo os PCN's, para que o aluno compreenda o que está sendo posto, aquilo tem que fazer sentido para ele e, por isso, a importância da língua no sentido de comunicação. É preciso ter consciência de que só se consegue progredir quando se tem um real engajamento das pessoas que compõem, de forma mais direta, o cenário de ensino, ou seja, aluno e professor.	Considerações finais

Fonte: Elaborado pela autora.

Essas reflexões feitas pelos licenciandos demonstram que o processo de formação realizado no Curso tem contribuído para que eles consigam, em certa medida, tecer comentários profícuos sobre a concepção de língua e linguagem a ser assumida pelos professores, como também que isso possa ser refletido na prática.

Outro dado é o fato de que a perspectiva reflexiva, embora esteja materializada discursivamente nos enunciados dos licenciandos, ainda está em embate com a transmissiva, pois a concepção de língua dos licenciandos está centrada no código, direcionada para os atos comunicativos: “aquilo tem que fazer sentido para ele e, por isso, a importância da língua no sentido de comunicação”, “É preciso ter consciência de que só se consegue progredir quando se tem um real engajamento das pessoas que compõem”. Essa visão de língua está assentada na concepção de linguagem como instrumento de

comunicação. Para Perfeito (2007, p. 827), a concepção de linguagem como instrumento de comunicação “[...] focaliza o estudo dos fatos linguísticos por intermédio de exercícios estruturais morfossintáticos, na busca da internalização inconsciente de hábitos linguísticos, próprios da norma *culta*”.

Desse modo, entendo que a concepção de língua assumida pelos licenciandos está centrada na estrutura, no domínio do código. O embate, então, decorre da tomada de posição em querer negar essa concepção de língua voltada para o código. Esse embate é importante para a construção da profissão docente dos licenciandos, pois eles, conscientes da existência de uma concepção de linguagem, de língua que objetiva apenas o produto – neste caso, o sistema e sua operacionalização em enunciados com fins comunicativos e classificatórios –, poderão fazer outras escolhas, de acordo com as concepções de língua, linguagem e ensino a serem assumidas por eles.

Esse dado evidencia que é na interação que o sujeito se constitui, logo as relações estabelecidas com o outro vão demarcando a posição axiológica dos sujeitos discursivos. Assim, posso afirmar que a voz do professor tradicional ecoa nos excertos anteriores, pois a concepção de língua e linguagem encontram-se imbricada, revelando a visão de mundo dos licenciandos para o ensino de Língua Portuguesa. Essa voz mostra, também, o tensionamento vivido pelos licenciandos, pois, de um lado, há os documentos oficiais, que direcionam o saber-fazer do professor para uma concepção de língua e linguagem sociointeracionista e, de outro, há a voz do professor tradicional que direciona as reflexões dos licenciandos para uma prática mais instrumentalizada. Essa tensão revela que as relações dialógicas são de confronto, pois há um embate entre a concepção de língua e linguagem assumida pelos licenciandos e a concepção postulada pelos documentos orientativos da Educação Básica. Para os futuros professores, embora tenham defendido uma prática reflexiva, a concepção de língua está voltada para o domínio do código, e a concepção de linguagem é a de instrumento como comunicação. Logo, a concepção de ensino é metalinguística, transmissiva.

Assim, os enunciados em contato com outros enunciados mostram que o “eu” está constituído pelo seu discurso interior, pelas suas palavras, como também pelas palavras do outro. Nossos enunciados são “[...] pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade[...].” (Bakhtin, 2011c, p. 294-295).

Nos enunciados dos licenciandos que não tiveram a vivência da prática, notam-se suas concepções de língua:

Quadro 20 – Concepção de língua dos licenciandos sem atividade prática

Licenciando	Excertos	Seção onde apareceu reflexão sobre a concepção de língua
19	[...] o ensino de Língua Portuguesa tem como princípio as abordagens dos eixos de integração é que devem ser envolvidos em práticas de reflexão, que estão organizados e especificados em suas práticas de linguagem (unidades temáticas): como a leitura, a oralidade, escrita, conhecimentos linguísticos e gramaticais e educação literária. Dessa maneira, é importante salientar que como futura educadora seja importante a reflexão e a ressignificação do contexto social do estudante, como também é de grande relevância ter o conhecimento sobre a formação do sujeito formador de opinião e cidadão de direitos e deveres em uma sociedade letrada	Desenvolvimento
25	Devido à pandemia, educadores conseguiram vivenciar um contexto conturbado na educação, porém criaram zonas de possibilidades e potencialidades em seus ensinamentos. O ensino conteudista não teve muito espaço nesse período vivenciado por todos. Com isso, os profissionais da educação conseguiram traçar novos caminhos para a educação, com novas possibilidades que superaram o modelo tradicional que anteriormente era adotado por muitos professores.	Considerações finais

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesses excertos, observa-se a valoração atribuída ao ensino de língua, como também é possível perceber a concepção de língua e linguagem a ser assumida pelos licenciandos depois de formados.

O licenciando 19, após falar da pertinência do estudo dos documentos de referência curricular do estado de Mato Grosso, diz que, como futuro educador, é fundamental que ele faça reflexão e ressignifique o contexto social do aluno, uma vez que o ensino de língua portuguesa está ancorado em “eixos de integração” e esses eixos “estão envolvidos em práticas de reflexão”. Entrevê-se, então, que a visão de língua a ser assumida por este licenciando está apoiada na concepção de linguagem como forma de interação social. Por isso, o ensino de língua está apoiado na contextualização, levando em consideração o contexto social e histórico para abordar a gramática, a produção de texto e a leitura. Nessa tomada de decisão, a voz do documento oficial foi reverberada de forma harmônica, logo a relação dialógica foi concordante, pois o licenciando compreendeu que essa concepção de língua promoverá mudanças no contexto social do aluno.

Pode-se pressupor que o licenciando 19 levará seus alunos a refletirem sobre o contexto de uso da língua a partir dos três eixos do ensino de língua portuguesa: prática de leitura, prática de produção de texto e a prática de análise linguística (Geraldi, 2011).

O licenciando 25 diz que o “ensino conteudista não teve muito espaço” durante as aulas no período pandêmico. Deduzo que ele considera que a concepção de língua assumida pelos professores foi a interação, pois ele diz que os professores superaram o “modelo tradicional” que sustentava a prática docente.

Considerando os dados desta pesquisa, sou contrária a essa afirmação de que o modelo tradicional foi superado. Durante a pandemia, pude acompanhar as atividades feitas pelos meus sobrinhos, as quais foram via *WhatsApp*. Os professores mantiveram o mesmo tratamento didático para ensinar seus alunos, pedindo que eles respondessem as atividades no caderno e enviassem fotos das tarefas feitas. Esse movimento didático não representa uma prática reflexiva, mas uma prática conteudista, voltada para a fixação de conteúdos. Logo, deduzo que o licenciando considerou que o uso dos recursos digitais pelos professores (*google meet* e outras ferramentas) significou o abandono das práticas tradicionais (sala de aula, lousa etc.), contudo isso não é verdade, pois a prática tradicional permaneceu, uma vez que a maioria dos docentes não tinha familiaridade com esses recursos, o que fez a prática tradicional ser o ponto de partida para o ensino-aprendizagem. Compreendo que essas situações de ensino podem ser levadas para as salas de formação, a fim de que se possam fazer discussões e promover reflexões com o objetivo de mostrar caminhos que direcionem para uma prática de ensino mais reflexiva.

Percebe-se, então, que esses licenciandos construíram um sentido para o ensino de língua, como também uma concepção de língua. Acredito que a defesa pelo ensino reflexivo se deve às orientações recebidas durante a formação. A prática docente dos professores com quem eles tiveram contato e os estudos sistematizados feitos durante a vivência na RP contribuíram para essa construção identitária. Esse fato evidencia o que se disse nesta tese: a identidade é uma construção que se dá pelas relações estabelecidas com o *outro*. É na alteridade que os sujeitos discursivos se constituem.

Considerando que o *outro* constitui o agir do *eu*, apresentam-se, na próxima seção, reflexões sobre a palavra alheia na prática docente.

## 5.2 A palavra *alheia* e os sentidos para a prática docente colaborativa vivida na Residência Pedagógica

A prática docente colaborativa é compreendida, nesta tese, a partir do olhar do *outro*, reverberado pelos licenciandos em suas reflexões sobre a vivência na RP. Desse modo, primeiramente, apresento os sentidos construídos para o espaço escolar, onde eles tiveram experiências singulares, quando estiveram na escola-campo no ensino presencial e quando não puderam estar presentes, em função da pandemia da Covid-19.

Pude ver nos enunciados, a partir do exercício da docência e dos estudos sistematizados, que os licenciandos fizeram reflexões sobre o papel da escola e sua contribuição para o processo formativo deles.

A escola é o lugar onde ocorre o exercício da profissão e, como se sabe, os licenciandos sentem a pressão do papel social que irão assumir ao chegarem à unidade escolar, pois sabem que terão de mostrar para outros sujeitos que estão preparados para ministrar uma aula. Nessa imersão no ambiente de trabalho, os licenciandos deram destaque para outros sujeitos que fazem parte do contexto escolar, como os funcionários da cozinha, a direção, além dos alunos e dos professores (preceptores). Percebe-se que houve um processo de acolhimento da escola, pontuado por eles. Vejam-se os excertos:

A escola me acolheu muito bem, prestou dedicação quanto às minhas dúvidas, sem falar que desde os funcionários da cozinha, alunos e direção foram bastante dedicados com a minha pessoa. Findei a regência com bastante entusiasmo para ser uma educadora (Licenciando 2).

Os contatos que tive com os demais docentes e funcionários da escola também foi algo a se considerar, visto que serviu de experiência de práticas em grupo que dão ou que não dão certo para um bom convívio (Licenciando 4).

O Programa Residência Pedagógica tem contribuído muito na minha formação docente, fazendo-me passar por experiências que mostraram realmente como é o chão da escola enquanto espaço de construção e afirmação da identidade dos trabalhadores na educação (Licenciando 5).

O efeito dessa interação com a comunidade escolar contribuiu para a constituição da identidade docente, pois os licenciandos perceberam que ir à escola não significa apenas ir para a sala de aula e ministrar um conteúdo. Essa visão, segundo Mizukami (1992, p. 11), é configurada, muitas vezes, como um espaço onde a educação é restringida

“[...] a um processo de transmissão de informações em sala de aula e que funciona como uma agência sistematizadora de uma cultura complexa”. Contudo, observa-se que os licenciandos perceberam que é preciso conhecer o contexto escolar para que se possa compreender os sujeitos que frequentam a escola, como também as ações praticadas por aqueles que ficam em setores específicos e ajudam a construí-la de forma mais acolhedora.

Percebe-se que as vozes da esfera escolar foram determinantes para que os licenciandos conseguissem ver a escola a partir de um outro olhar. Embasada na teoria bakhtiniana, percebo que a valoração atribuída aos sujeitos da escola foram importantes para o processo de constituição do perfil identitário da profissão docente. Essas vozes passaram por um processo de reacentuação, de reelaboração, de reassimilação (Bakhtin, 2011c), quando entraram em diálogo com a voz do licenciando. É nesse grande diálogo que a voz do licenciando vai sendo tecida e sendo influenciada pelas relações de sentido estabelecidas com outras vozes, assimilando-as, constituindo-se discursivamente nesse jogo discursivo das inter-relações dialógicas, cujo produto são enunciados que traduzem a realidade concreta vivida pelo licenciando. Isso significa dizer, consoante Bakhtin, 2011c, p. 297), que:

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo: ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta.

Os ecos da realidade concreta fizeram com que a voz dos licenciandos concebesse a escola como um espaço de acolhimento. Essa concepção de escola fez com que eles a vissem como espaço onde ocorre o exercício da atividade prática, a formação, e onde a identidade docente é construída: “A escola me acolheu muito bem” (licenciando 2); “Findei a regência com bastante entusiasmo para ser uma educadora” (licenciando 2); “Os contatos que tive [...] serviu de experiência de práticas em grupo que dão ou que não dão certo para um bom convívio” (licenciando 4); “[...] fazendo-me passar por experiências que mostraram realmente como é o chão da escola enquanto espaço de construção e afirmação da identidade dos trabalhadores na educação” (licenciando 5).

Essa voz dos licenciandos retoma a voz do saber experiencial (Tardif, 2014). Segundo o estudioso, esse saber possibilita ao professor conhecimento de seu espaço de trabalho, sua integração com todos aqueles que fazem parte do ambiente escolar. Desse

modo, “a tomada de consciência dos diferentes elementos que fundamentam a profissão e a integração na situação de trabalho levam à construção gradual de uma identidade profissional” (Tardif, 2014, p. 86).

Essa tomada de consciência sobre o espaço de atuação também foi enunciada pelos licenciandos que fizeram apenas os estudos sistematizados, conforme os excertos a seguir:

Quadro 21 – Concepções de escola dos licenciandos sem atividade prática

Licenciando	Excerto	Concepção de escola
18	Esse momento pandêmico que estamos vivenciando, também provocou grandes impactos no desenvolvimento da Residência Pedagógica, fazendo com que a mesma acontecesse de forma bem atípica se comparada a anos anteriores. Até o momento, estamos privados da vivência escolar, dificultando a experiência formal em sala de aula	Espaço de formação e do desenvolvimento da prática docente
20	Com o Residência Pedagógica, percebemos que é de grande importância a inserção do licenciando na escola antes mesmo do início das atividades práticas da graduação, é importante conhecer a realidade em que está imersa a comunidade onde se vai atuar, tanto para o desenvolvimento de um projeto, quanto para nossa futura profissão de educador, que esse ano foi prejudicada por conta da pandemia. Nesse aspecto, o Residência Pedagógica proporcionado a primeira experiência docente na escola.	Espaço do exercício da docência
23	O programa Residência Pedagógica “é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso” (Brasil, 2018). Embora essa seja a proposta inicial do programa, devido a pandemia de Covid-19, não tivemos a oportunidade de irmos à escola, uma vez que, todas as atividades aqui relatadas, foram feitas de modo remoto e online.	Espaço de formação

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados do Quadro 21 revelam o tensionamento vivido pelos licenciandos participantes da RP, pois o programa fomenta a formação prática a partir da vivência escolar, contudo eles não puderam estar na escola devido ao contexto pandêmico. Esse dado evidencia que esses licenciandos tinham uma expectativa sobre o Programa e sobre como seria a participação deles na escola.

Assim, percebe-se que a apreciação valorativa dos residentes está em relação dialógica de convergência com a voz oficial, representada pela Portaria nº 38/2018, que institui a Residência Pedagógica, os editais CAPES nº 6/2018 e nº1/2020 e as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Letras, que consideram a atividade prática na escola fundamental para o processo formativo docente. Por essa razão, pode-se dizer que a ideologia oficial foi assumida por eles a partir do tensionamento que viveram, ou seja,

há uma formação docente direcionada para a atividade prática que não foi vivida: “Até o momento, estamos privados da vivência escolar, dificultando a experiência formal em sala de aula” (licenciando 18); “é importante conhecer a realidade em que está imersa a comunidade onde se vai atuar, tanto para o desenvolvimento de um projeto, quanto para nossa futura profissão de educador, que esse ano foi prejudicada por conta da pandemia” (licenciando 20); “não tivemos a oportunidade de irmos à escola “ (licenciando 23).

Considerando todos os enunciados aqui analisados, assevero que a escola é o lugar de formação, onde, segundo os licenciandos, eles poderão construir sua identidade docente a partir de sua vivência na sala de aula e fora dela. Soares (2014) acredita que esse movimento de estar na escola e viver o que se passa nela contribui para a formação docente e com a relação teoria e prática. Segundo ela,

Quando mergulhamos na vida escolar, numa inserção de parceria e colaboração, percebemos que a relação teoria e prática não é tão simples como parecia, como se pensava, que é complexa e, sobretudo, que é de grande riqueza e potencialidade (Soares, 2014, p. 152).

Meu olhar exotópico me mostra que as reflexões feitas pelos licenciandos estão sustentadas na formação vivenciada no curso e no espaço escolar. Para mim, esse processo de transformação e construção da identidade docente evidencia o posicionamento de Freire (2001) sobre o movimento dialético entre escola e sociedade. Segundo ele, “[...] só numa compreensão dialética da relação escola-sociedade, é possível não entender, mas trabalhar o papel fundamental da escola na transformação da sociedade” (Freire, 2001, p. 53); logo, em um processo formativo docente, esse espaço, em boa medida, leva ao redimensionamento das visões sobre a escola e seu papel não apenas para a sociedade, como também para os cursos de licenciatura.

Deve-se dizer que esse redimensionamento já está sendo vivido pelos cursos de licenciatura, pois os dados sinalizam que os licenciandos estão buscando romper com certas práticas de ensino, concepções de língua, linguagem e escola. Esse movimento de desconstrução dá-se pela formação recebida ao longo da sua imersão no curso.

Com base na visão de mundo dos licenciandos participantes da RP, a concepção de escola assumida por eles é de acolhimento e de espaço formação. É nesse espaço, segundo os licenciandos, que eles constroem sua identidade docente a partir de sua vivência na sala de aula e fora dela.

O segundo momento da prática colaborativa está sustentada nas reflexões feitas sobre a regência e os estudos sistematizados. Durante a leitura dos relatórios e dos relatos de experiência, notei que os licenciandos construíram sentidos sobre a participação dos

alunos, dos professores orientadores e dos preceptores. Esses sentidos eram direcionados para o papel assumido pelos dois últimos, que estiveram presentes em todo o processo formativo, contribuindo para a constituição da profissão docente. Em razão dessa singularidade, selecionei para a análise deste momento da prática colaborativa oito enunciados, sendo quatro excerto de quatro relatórios e quatro dos relatos de experiência. Para mim, eles são representativos dessa voz colaborativa. A seguir apresento os oito excertos:

Quadro 22 – Reflexões sobre a prática docente colaborativa

(Continua)

<b>Licenciando</b>	<b>Excerto</b>
1	Do mês de março de 2019 ao mês de dezembro de 2019, realizamos intensamente o planejamento das aulas e das atividades desenvolvidas, durante o período de regência. Para tanto, reunimos, nesse período, com a preceptora para discutirmos os conteúdos que deveríamos trabalhar com a turma escolhida. Vale destacar, aqui, que a escolha dos conteúdos a serem ensinadas durante o período de regência, estava relacionada ao plano de ensino organizado pela preceptora no início do ano. No entanto, mesmo que a seleção desses conteúdos obedecesse a programação desse plano de ensino, em muitas aulas, foi necessário retomar alguns assuntos já vistos, dada a dificuldade dos alunos em prosseguir em determinados conteúdos mais complexos. Assim sendo, podemos destacar a aceitação da nossa preceptora, em relação às nossas propostas metodológicas. Durante a atividade de regência, lidamos com o grande desafio dos obstáculos encontrados durante a efetivação da prática no “chão da escola”, já que não dispúnhamos de uma diversidade de recursos para o desenvolvimento das aulas. Isso porque, o projetor de slide, a exemplo, era muito disputado entre os professores. Já que a escola só possuía 2 aparelhos desse, se quiséssemos elaborar uma aula em que fôssemos reproduzir um vídeo, tínhamos que reservá-lo.
4	Ao iniciar o projeto, tive várias expectativas e planos para o desenvolvimento das atividades. Hoje, concluindo o relatório final do projeto, posso afirmar que nem todos os planos foram concretizados e algumas expectativas foram quebradas. Mas, isto não é ruim. Tudo serviu para aprendizagem. Aquilo que não fora feito, pode ter sido a melhor coisa que aconteceu. Vivenciei uma prática docente durante um ano letivo inteiro. A oportunidade de estar em apenas com uma turma durante a regência, pôde proporcionar vínculos com os discentes que jamais imaginaria ao iniciar o projeto da Residência Pedagógica. Os contatos que tive com os demais docentes e funcionários da escola também foi algo a se considerar, visto que serviu de experiência de práticas em grupo que dão ou que não dão certo para um bom convívio. Até o contato com os pais de alunos será algo que levarei para vida, pois pude ver o quanto os comentários podem nos fazer crescer ou desmoronar. Em vantagem, tive o grande apoio da coordenadora do projeto e da minha preceptora, o que fez a total diferença para este início de carreira. Tentei, ao máximo, aproveitar tudo o que o projeto me proporcionou. Espero ter feito a diferença na escola e na vida estudantil dos alunos que me conectei, pois, eles e o projeto como um todo, fizeram a diferença na minha vida.

Fonte: Elaborado pela autora.

## Quadro 22 – Reflexões sobre a prática docente colaborativa

(Conclusão)

Licenciando	Excerto
5	<p>A meu ver, o Programa Residência Pedagógica fora de extrema importância para o meu desenvolvimento acadêmico, uma vez que a vivência com a prática pedagógica e a ajuda das preceptoras e orientadora agregaram bastante não somente para comigo como ser docente, mas também para meu conhecimento. O processo de avaliação fora processual a partir das avaliações feitas tanto pela preceptora como também pela professora orientadora.</p> <p>Com a regência fora possível por meio da preceptora organizarmos os planos de aula, ter reuniões para a discussão dos assuntos, obter o domínio para meu desenvolvimento em sala de aula assim como com os conteúdos os quais a mesma ajudava tirando dúvidas e, às vezes, até mesmo nos socorrendo quando necessário, mas confesso que não foi fácil esse momento [...]</p>
17	<p>A preceptora sempre esteve presente nas aulas em que ministrei, ajudando no desenvolvimento da aula, sempre me orientou nas atividades e fazia avaliações das atividades realizadas por mim. Além disso, pude observar suas aulas a fim de estar mais próximos dos alunos, conhecer a metodologia dela.</p> <p>A orientadora, também, auxiliou no desenvolvimento das atividades de regência, discutindo com os residentes sobre planejamento, elaboração de plano de aula, avaliação.</p>
19	<p>De modo geral, para a produção desse artigo científico houve o apoio do coordenador do Programa da Residência Pedagógica e da professora preceptora, o apoio para a revisão do trabalho foi muito pertinente para mim e para os demais colegas.</p>
20	<p>Além disso, foram bem relevantes as contribuições das professoras preceptoras e o coordenador sobre o Plano de Aula apresentado por mim e pelas colegas residentes. Isso significa que essa experiência diante dessa atividade foi de um grande crescimento, quanto ao planejamento de uma aula, e como as etapas de estratégias pedagógicas são importantes para a credibilidade da aula.</p> <p>Nesta atividade é importante salientar o quanto à contribuição da preceptora professora foi pertinente, pude entender o funcionamento das habilidades e competências da aula elaborada, é que teve como base a BNCC – Base Nacional Comum Curricular.</p>
21	<p>No mês de junho, realizamos uma atividade cujo objetivo era aprofundar a prática docente. Logo, foi proposta a análise do <i>Causo do Marimbondo</i>, obra do famoso contador de causos, Geraldinho. A partir do texto, deveríamos propor conteúdos de análise linguística que poderiam ser trabalhados em sala de aula, de modo que cada aluno expôs suas considerações nas reuniões semanais.</p> <p>Após exposição individual, os discentes foram divididos em trios – conforme aproximação dos temas escolhidos na exposição individual – para facilitar a elaboração de planos de aula a partir do caso. Cada trio apresentou seu plano de aula nos encontros semanais seguintes, o que propiciou discussões e reflexões acerca dos diversos usos que poderiam ser feitos com o tipo textual bem como a abordagem do ensino de língua e gramática em sala de aula. Ressalta-se que o coordenador e as preceptoras comentavam os aspectos positivos de cada plano apresentado e davam sugestões do que poderia ser melhorado, sempre adequando o conteúdo ao contexto e rotina escolar.</p>
25	<p>Um ponto muito importante em minha graduação foi poder conviver com a atuação de profissionais experientes, e poder entender que antes de tecer críticas aos professores que estão em atuação, precisamos conhecer a sua situação, a partir desse contato, podemos entender as atitudes dos docentes e propor discussões que busquem alternativas para os empecilhos que surgem em nosso âmbito escolar.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Início a análise dos enunciados do Quadro 22, considerando esta afirmação de Medviédev (2014, p. 187): “uma combinação de palavras em um enunciado [...] é sempre

determinada pelos seus coeficientes de avaliação e pelas condições sociais de realização desse enunciado”. Essa voz potente do estudioso russo me dá respaldo para reafirmar o que tenho dito ao longo desta tese sobre as relações de sentido construídas e estabelecidas entre a voz dos licenciandos e as vozes oficiais, representadas pelos professores orientadores da RP, pela Coordenação Institucional, pela CAPES, pelo MEC, pelo CNE. Essas vozes oficiais constituem a identidade da profissão docente dos licenciandos que participaram da RP. Cada enunciado tem revelado como cada uma dessas vozes contribuiu para o processo da construção da identidade deles e mostraram os tensionamentos que foram vividos por eles durante as interações verbais ocorridas.

Essas interações foram as responsáveis pela elaboração dos enunciados aqui analisados, os quais têm evidenciado os caminhos da formação inicial percorridos pelos licenciandos da RP. Em relação a esses caminhos, meu foco, nesta seção da tese, é compreender a voz dos licenciandos em relação à prática docente colaborativa. Como disse no início da seção, a palavra *alheia* colaborou com essa prática, pois enxergo nessa palavra o *outro*, em que a alteridade marcou o processo da constituição identitária da profissão docente.

Nos excertos do Quadro 22, visualizam-se diferentes vozes constituindo a voz dos licenciandos. Para se compreender a contribuição dessas vozes, são apresentados, primeiramente, os sentidos dados pela voz dos licenciandos para as vozes das preceptoras:

Do mês de março de 2019 ao mês de dezembro de 2019, realizamos intensamente o planejamento das aulas e das atividades desenvolvidas, durante o período de regência. Para tanto, reunimos, nesse período, com a preceptora para discutirmos os conteúdos que deveríamos trabalhar com a turma escolhida. Vale destacar, aqui, que a escolha dos conteúdos a serem ensinadas durante o período de regência, estava relacionada ao plano de ensino organizado pela preceptora no início do ano (Licenciando 1).

Em vantagem, tive o grande apoio da coordenadora do projeto e da minha preceptora, o que fez a total diferença para este início de carreira (Licenciando 4).

A meu ver, o Programa Residência Pedagógica fora de extrema importância para o meu desenvolvimento acadêmico, uma vez que a vivência com a prática pedagógica e a ajuda das preceptoras e orientadora agregaram bastante não somente para comigo como ser docente, mas também para meu conhecimento. Com a regência fora possível por meio da preceptora organizarmos os planos de aula, ter reuniões para a discussão dos assuntos, obter o domínio para meu desenvolvimento em sala de aula assim como com os conteúdos os quais a mesma ajudava tirando dúvidas e, às vezes, até mesmo nos socorrendo quando necessário, mas confesso que não foi fácil esse momento [...] (Licenciando 5). A preceptora sempre esteve presente nas aulas em que ministrei, ajudando no desenvolvimento da aula, sempre me orientou nas atividades e fazia

avaliações das atividades realizadas por mim. Além disso, pude observar suas aulas a fim de estar mais próximos dos alunos, conhecer a metodologia dela (Licenciando 17).

De modo geral, para a produção desse artigo científico houve o apoio do coordenador do Programa da Residência Pedagógica e da professora preceptora, o apoio para a revisão do trabalho foi muito pertinente para mim e para os demais colegas (Licenciando 19).

Além disso, foram bem relevantes as contribuições das professoras preceptoras e o coordenador sobre o Plano de Aula apresentado por mim e pelas colegas residentes. Isso significa que essa experiência diante dessa atividade foi de um grande crescimento, quanto ao planejamento de uma aula, e como as etapas de estratégias pedagógicas são importantes para a credibilidade da aula.

Nesta atividade é importante salientar o quanto à contribuição da preceptora professora foi pertinente, pude entender o funcionamento das habilidades e competências da aula elaborada, é que teve como base a BNCC – Base Nacional Comum Curricular (Licenciando 20).

Cada trio apresentou seu plano de aula nos encontros semanais seguintes, o que propiciou discussões e reflexões acerca dos diversos usos que poderiam ser feitos com o tipo textual bem como a abordagem do ensino de língua e gramática em sala de aula. Ressalta-se que o coordenador e as preceptoras comentavam os aspectos positivos de cada plano apresentado e davam sugestões do que poderia ser melhorado, sempre adequando o conteúdo ao contexto e rotina escolar (Licenciando 21).

De acordo com o a voz oficial, presente na Portaria CAPES nº 259/2019, o preceptor era o responsável pelo acompanhamento dos licenciandos (residentes) na escola-campo: “d) acompanhar e orientar as atividades do residente na escola de educação básica, zelando pelo cumprimento do plano de atividade [...]” (Brasil, 2019, p. 14). Dada essa atribuição ao professor da escola-campo, percebe-se, na leitura dos relatórios dos licenciandos 1, 4 e 17, que eles enfatizaram a participação das preceptoras nas atividades práticas e no planejamento das aulas. Nos enunciados supracitados, percebe-se que a valorização atribuída pelos licenciandos à presença constante das preceptoras no processo de planejamento das aulas e na sua execução (regência) está em diálogo com outra voz da formação inicial, em que há, em certa medida, um consenso de que os professores da escola-campo não acompanham os estagiários durante as atividades de regência.

O acompanhamento feito pelas preceptoras contribuiu com a desconstrução desse sentido negativo vivido por outros licenciandos, quando não há a participação efetiva do professor da escola-campo. Ainda, pode-se dizer que essa dedicação das preceptoras respondeu ao discurso oficial, que exigiu uma participação integral no processo formativo. Desse modo, entendo que as vozes das preceptoras foram singulares nesse processo, pois, ao mesmo tempo que desconstruíram a imagem negativa da atuação

do professor da escola-campo, permitiram que os licenciandos construíssem uma outra visão para a relação entre eles e o professor da escola, como também colaboraram com a construção da identidade da profissão docente.

Tudo isso evidencia que o todo do enunciado não está voltado apenas para o seu objeto, mas também para o discurso do outro sobre ele (Bakhtin, 2011c). Em outras palavras, os relatórios, tomados como gêneros discursivos, estão endereçados a alguém (professora orientadora, Colegiado de Curso, Coordenação Institucional, CAPES), logo esses *outros* vão dando os contornos singulares no todo do enunciado. Segundo Bakhtin, 2011c, p. 305:

[...] o endereçamento do enunciado é sua peculiaridade constitutiva sem a qual não há nem pode haver enunciado. As várias formas típicas de tal direcionamento e as diferentes concepções típicas de destinatários são peculiaridades constitutivas e determinantes dos diferentes gêneros do discurso.

A valoração atribuída à atuação das preceptoras me permitiu perceber que essa visão de mundo contribuiu para a efetivação da prática docente colaborativa entre os licenciandos e aquelas docentes:

Vale destacar, aqui, que a escolha dos conteúdos a serem ensinadas durante o período de regência, estava relacionada ao plano de ensino organizado pela preceptora no início do ano. No entanto, mesmo que a seleção desses conteúdos obedecesse a programação desse plano de ensino, em muitas aulas, foi necessário retomar alguns assuntos já vistos, dada a dificuldade dos alunos em prosseguir em determinados conteúdos mais complexos. Assim sendo, podemos destacar a aceitação da nossa preceptora, em relação às nossas propostas metodológicas (Licenciando 1).

Com a regência fora possível por meio da preceptora organizarmos os planos de aula, ter reuniões para a discussão dos assuntos, obter o domínio para meu desenvolvimento em sala de aula assim como com os conteúdos os quais a mesma ajudava tirando dúvidas e, às vezes, até mesmo nos socorrendo quando necessário, mas confesso que não foi fácil esse momento [...] (Licenciando 5)

A preceptora sempre esteve presente nas aulas em que ministrei, ajudando no desenvolvimento da aula, sempre me orientou nas atividades e fazia avaliações das atividades realizadas por mim. Além disso, pude observar suas aulas a fim de estar mais próximos dos alunos, conhecer a metodologia dela (Licenciando 17).

Nos enunciados acima, percebe-se que, durante as interações verbais entre as preceptoras e os licenciandos, houve trocas de conhecimento sobre o saber pedagógico, saber específico, que ajudaram os futuros professores de Língua Portuguesa a planejar e a ministrar os conteúdos definidos no planejamento entre eles. Esse movimento dialógico, como visto, constituiu o saber-fazer docente, favorecendo a prática colaborativa a fim de

atingir o objetivo de um planejamento que é aprendizagem dos alunos da Educação Básica. Para Aroeira (2018, p. 19), “é necessário o permanente feedback dos supervisores para que o formado descubra e desenvolva habilidades pessoais e profissionais (por meio dos processos de autorreflexão, partilha e ações coletivas”.

Essa prática colaborativa está em diálogo com a voz oficial que já havia definido uma atuação mais próxima dos preceptores em relação aos residentes (licenciandos):

- c) orientar o residente na elaboração de seus planos de aula e na execução da prática pedagógica, em conjunto com o preceptor;
- g) avaliar periodicamente o residente e emitir relatório de desempenho;
- h) reunir-se periodicamente com os residentes e outros preceptores, para socializar conhecimentos e experiências [...] (Brasil, 2019, p. 14).

Essa prática, também, foi vivida pelos licenciandos 19, 20 e 21 em seus relatos de experiência. Como disse no início desta tese, os discentes não fizeram a atividade prática em razão da Covid-19 e, por isso, fizeram estudos sistematizados. Nesses estudos, as preceptoras os auxiliaram nas diferentes atividades solicitadas pelo professor orientador. Essa participação está em relação dialógica de concordância com o papel social posto para os preceptores, conforme a Portaria CAPES nº 259/2019: “a) participar das atividades do projeto de residência pedagógica; b) auxiliar os docentes orientadores na elaboração do plano de atividades do núcleo de residência pedagógica”.

Embora os licenciandos não tenham realizado a atividade prática na escola-campo, as atividades feitas por eles, também, revelaram a prática docente colaborativa, pois houve trocas entre eles e as preceptoras, que contribuíram para a constituição da profissão docente, dando destaque para os conhecimentos específicos e pedagógicos:

De modo geral, para a produção desse artigo científico houve o apoio do coordenador do Programa da Residência Pedagógica e da professora preceptora, o apoio para a revisão do trabalho foi muito pertinente para mim e para os demais colegas (Licenciando 19).

Além disso, foram bem relevantes as contribuições das professoras preceptoras e o coordenador sobre o Plano de Aula apresentado por mim e pelas colegas residentes.

Nesta atividade é importante salientar o quanto à contribuição da preceptora professora foi pertinente, pude entender o funcionamento das habilidades e competências da aula elaborada, é que teve como base a BNCC – Base Nacional Comum Curricular (Licenciando 20).

Cada trio apresentou seu plano de aula nos encontros semanais seguintes, o que propiciou discussões e reflexões acerca dos diversos usos que poderiam ser feitos com o tipo textual bem como a abordagem do ensino de língua e

gramática em sala de aula. Ressalta-se que o coordenador e as preceptoras comentavam os aspectos positivos de cada plano apresentado e davam sugestões do que poderia ser melhorado, sempre adequando o conteúdo ao contexto e rotina escolar (Licenciando 21).

Os enunciados dos licenciandos estão em relação dialógica de concordância com a voz oficial, quando revelam que as preceptoras cumpriram seu papel social instituído pela CAPES. Essas trocas, ainda que estejam marcadas pela voz autoritária (CAPES), têm revelado a singularidade do processo da constituição da identidade docente. Assim, esse dado reafirma meu posicionamento sobre a constituição da identidade docente, pois a concebo na alteridade, nas trocas entre o *eu* e o *outro*.

Além das trocas com as preceptoras, outros sujeitos também contribuíram, como os professores orientadores, os alunos da educação básica, outros docentes e funcionários da escola-campo, os pais:

A oportunidade de estar em apenas com uma turma durante a regência, pôde proporcionar vínculos com os discentes que jamais imaginaria ao iniciar o projeto da Residência Pedagógica” (Licenciando 4).

Os contatos que tive com os demais docentes e funcionários da escola também foi algo a se considerar, visto que serviu de experiência de práticas em grupo que dão ou que não dão certo para um bom convívio. Até o contato com os pais de alunos será algo que levarei para vida, pois pude ver o quanto os comentários podem nos fazer crescer ou desmoronar. Em vantagem, tive o grande apoio da coordenadora do projeto e da minha preceptora, o que fez a total diferença para este início de carreira (Licenciando 4).

A meu ver, o Programa Residência Pedagógica fora de extrema importância para o meu desenvolvimento acadêmico, uma vez que a vivência com a prática pedagógica e a ajuda das preceptoras e orientadora agregaram bastante não somente para comigo como ser docente, mas também para meu conhecimento. O processo de avaliação fora processual a partir das avaliações feitas tanto pela preceptora como também pela professora orientadora (Licenciando 5).

A orientadora, também, auxiliou no desenvolvimento das atividades de regência, discutindo com os residentes sobre planejamento, elaboração de plano de aula, avaliação (Licenciando 17).

De modo geral, para a produção desse artigo científico houve o apoio do coordenador do Programa da Residência Pedagógica (Licenciando 19). Além disso, foram bem relevantes as contribuições das professoras preceptoras e o coordenador sobre o Plano de Aula apresentado por mim e pelas colegas residentes (Licenciando 20).

Ressalta-se que o coordenador e as preceptoras comentavam os aspectos positivos de cada plano apresentado e davam sugestões do que poderia ser melhorado, sempre adequando o conteúdo ao contexto e rotina escolar (Licenciando 21).

Em relação a essas trocas, a professora orientadora, segundo a Portaria CAPES nº 259/2019, cumpriu com seu papel, normatizado nessa portaria: “g) orientar o residente na elaboração de seus planos de aula e na execução da prática pedagógica, em conjunto com o preceptor [...]” (Brasil, 2019, p. 14). Percebe-se, então, que o querer dizer dos licenciandos em relação aos professores orientadores foi um discurso orientado, pois o papel social já havia sido delimitado, logo o que se esperava eram as avaliações dos licenciandos para as orientações recebidas dos professores. No tocante a essa avaliação do papel social dos professores responsáveis pela formação dos licenciandos na escola-campo e na universidade, apresento este enunciado, que está constituído por vozes sociais que se aproximam e se distanciam:

A minha orientadora do IES foi parte do grande avanço que passei, com total disponibilidade para atendimento, orientação precisa a medida certa entre cobranças necessárias e congratulações. Se empenhou totalmente em fazer com que suas orientações, sua visão sobre educação e educador, se sobressaíssem diante a tantas possibilidades e visões consideradas errôneas por mim.

A preceptora desempenhou um papel importante na demonstração de inter-relação para com os alunos em sala de aula. Possibilitou-me enxergar os erros que não devo cometer e acertos a seguir. Com uma visão totalmente diferente de mundo e de educação, pudemos trabalhar em conjunto e pude trabalhar na minha perspectiva de mundo em cada aula acompanhada (Licenciando 13).

Após a leitura desse enunciado, com as lentes da exotopia, percebo que a voz do licenciando está constituída pela palavra autoritária (representada pela voz da professora orientadora) e pela palavra interiormente persuasiva (representada pela voz da preceptora) (Bakhtin, 1998). Essa bivocalidade demonstra o processo de constituição da profissão docente sustentado nessas vozes, nesse tensionamento entre o querer dizer de duas docentes, que orientaram e conduziram a prática do licenciando.

Nesse excerto, é possível observar que a palavra autoritária encontra espaço no processo, pois o licenciando sentiu o peso dessa palavra, quando diz que a orientadora determinou a visão de mundo a ser assumida: “educação e educador se sobressaíssem” e, para isso, ela “se empenhou totalmente”. Esta visão de mundo refratada no enunciado do relatório mostra que a palavra autoritária, de fato, está ligada à alta esfera e foi assimilada pela voz do licenciando, que a tomou como única e verdadeira. Para Bakhtin (1998, p. 145), “as palavras autoritárias podem encarnar conteúdos diferentes (o autoritarismo como tal, a autoridade, o tradicionalismo, o universalismo, o oficialismo e outros)”.

Desse modo, a presença da voz autoritária na constituição docente mostra o tensionamento vivido pelo licenciando, pois ele tinha uma visão de mundo sobre o ensino que foi desconstruída pela voz da professora orientadora. Logo, a atuação da força centrípeta nesse embate ideológico foi determinante para assimilação e reacentuação de vozes sobre o fazer-docente.

Em relação à palavra interiormente persuasiva, ela está caracterizada, também, pelo tensionamento, pois há duas visões de mundo: a da professora preceptora e a do licenciando. Nesse encontro de vozes, o licenciando pode imprimir sua voz, o que se deu após a luta discursiva com a voz da preceptora:

**A preceptora** desempenhou um papel importante na demonstração de inter-relação para com os alunos em sala de aula. **Possibilitou-me enxergar os erros que não devo cometer e acertos a seguir. Com uma visão totalmente diferente de mundo e de educação, pudemos trabalhar em conjunto e pude trabalhar na minha perspectiva de mundo [...]** (Licenciando 13, grifo nosso).

Esse enunciado me permite retomar a discussão feita por Bakhtin (1998) acerca da palavra interiormente persuasiva e que me possibilitou enxergar nesse excerto as vozes dissonantes:

[...] a palavra persuasiva interior é comumente metade nossa, metade de outrem. Sua produtividade criativa consiste precisamente em que ela desperta nosso pensamento e nossa nova palavra autônoma, em que ela organiza do interior as massas de nossas palavras, em vez de permanecer numa situação de isolamento e imobilidade (Bakhtin, 1998, p. 145).

Outro dado desses excertos é o reconhecimento de que a valoração atribuída pelos licenciandos para os alunos, outros docentes da escola-campo e os pais, demonstra que o processo da constituição identitária dos licenciandos deu-se pelo reconhecimento do papel desses sujeitos na profissão docente e pelos embates por eles vividos. Nessa ótica, afirmo, consoante Bakhtin, 1998, p. 147-148), que

esse processo de luta com a palavra de outrem e sua influência é imensa na história da formação da consciência individual. Uma palavra, uma voz que é nossa, mas nascida de outrem, ou dialogicamente estimulada por ele, mais cedo ou mais tarde começará a se libertar do domínio a palavra do outro.

Desse modo, mais uma vez, posso dizer que a alteridade guiou os passos didáticos desses licenciandos e as reflexões e refrações sobre a prática colaborativa. Essa prática mostrou outras vozes sociais que contribuíram com a construção identitária da profissão docente, dentre as quais cito: os preceptores, os discentes, a comunidade

escolar, os professores orientadores. Essas vozes foram singulares no processo formativo, pois, de um lado, permitiram a compreensão do saber-fazer docente e do sentimento de coletividade para a realização das atividades e, por outro lado, instauraram um embate ideológico a partir das visões sobre ensino de língua e prática docente.

Na próxima seção, focalizam-se as reflexões feitas pelos licenciandos sobre a Residência Pedagógica como espaço dialógico de formação docente.

### **5.3 Residência Pedagógica: espaço dialógico de formação docente**

Na visão bakhtiniana, o *eu* é constituído pelo *outro*, logo, conforme se está vendo ao longo desta tese, esse processo de constituição é feito de movimentos dialógicos de concordância e de refutação, marcados pelas forças centrípetas e centrífugas, que vão dando a singularidade à voz do *eu* que, por sua vez, está constituído por diferentes vozes sociais (Bakhtin, 2011b, 2011c, 1988). Assim, percebe-se que a identidade da profissão docente construída na RP é fruto das relações vividas entre os licenciandos e as vozes sociais pertencentes a diversas esferas ideológicas. Por essa razão, considero a RP um espaço dialógico, onde está acontecendo a construção da identidade da profissão docente.

Os dados, a seguir, evidenciam a valoração dada pelos licenciandos para esse espaço, em que se podem ver as teias discursivas entre a voz dos licenciandos e outras vozes sociais, a palavra do *eu* e a palavra do *outro*.

Neste exercício analítico, foram selecionado onze enunciados representativos para a interpretação dos sentidos construídos pelos licenciandos:

Quadro 23 – Discursos sobre a formação na Residência Pedagógica

(Continua)

Excertos extraídos dos relatórios do Edital nº 6/2018	Excertos extraídos dos relatos de experiência do Edital nº 1/2020
<p>Ao considerar o aspecto formativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para os estudantes dos cursos de licenciatura, a partir da minha experiência anterior atuando em uma turma de ensino médio [...] posso inferir que o Programa Residência Pedagógica também possui esse caráter construtivo, reafirmando, por conseguinte, o que Antônio Nóvoa dissera sobre a formação docente, ao considerar que o professor, enquanto agente necessário ao desenvolvimento da zona proximal de aprendizagem do aluno, forma-se no chão da escola. Nesse sentido, vale ressaltar que, conforme consta no edital deste recente programa: assim como no PIBID, a Residência Pedagógica visa ao preparo do aluno licenciando para a inserção no ambiente escolar, propiciando-lhe a experiência simultânea dos estudos teóricos acerca das metodologias de ensino de Língua Portuguesa e do processo de planejamento pedagógico. Tendo em vista os objetivos propostos pelo programa, nota-se neles a ênfase dada à importância da articulação entre a teoria e a prática escolar, a fim de fortalecer a formação dos discentes de licenciatura, dando-nos, de certa forma, a oportunidade de desconstruir didáticas e metodologias cristalizadas, cujas propostas não atendam às necessidades reais dos alunos, sujeitos centrais para a concretização do processo de ensino-aprendizagem. Ademais, é relevante pontuar a possibilidade de a Residência Pedagógica motivar estudantes do curso de Letras – Língua Portuguesa e demais cursos de licenciaturas a concluírem o curso, assim como buscar uma formação continuada que priorize a educação básica, ao dar-lhes meios necessários à reformulação de seu exercício docente, que durante as 440 horas de atividades a serem desenvolvidas, tanto na formação teórica ofertada, quanto nos momentos em sala de aula, durante a regência, são ressignificadas constantemente (Licenciando 1)</p>	<p>A Residência Pedagógica que está em vigor desde de 2020, ano que marcado pela propagação da pandemia de Covid-19 que assolou o país e o mundo está acontecendo de forma atípica se comparada a anos anteriores, no entanto estamos nos adaptando e buscando aprender novas formas para que a formação docente aconteça da melhor forma possível. Apesar da experiência de aprendizado on-line não ser igual ao presencial, tivemos a oportunidade de aprender com profissionais dedicados e capacitados, que estão dando o seu melhor para que todos, sem exceção consigam desfrutar das experiências para prosseguir na formação rumo à profissão docente (Licenciando 20).</p>
<p>O Programa Residência Pedagógica tem contribuído muito na minha formação docente, fazendo-me passar por experiências que mostraram realmente como é o chão da escola enquanto espaço de construção e afirmação da identidade dos trabalhadores na educação. Ensinou-me o contraponto entre a teoria e a prática, a relação entre o universo acadêmico e escolar assim como professor e aluno sem contar o esforço necessário para que esse processo fosse desenvolvido, como também a importância do apoio e participação da Orientadora e da Preceptora para com esta ação (Licenciando 5)</p>	<p>[...] todos os debates, aulas discutidas, objetos de estudos trabalhados no decorrer da Residência Pedagógica trouxeram grandes experiências construtivas, com relação a carreira acadêmica e profissional. Neste último debate, especificamente, me trouxe uma reflexão extremamente profunda de como nós futuros especialistas da língua podemos transformar a aula de Língua Portuguesa em um leque de possibilidades de aprendizagem (Licenciando 21).</p>
<p>O Programa Residência Pedagógica tem contribuído muito para minha formação, através do mesmo passei a obter responsabilidades em dobro, tanto dentro como fora de sala de aula. Dentro por ter que me adequar aos conteúdos, às aulas, às reuniões e aos planejamentos com a preceptora e fora porque tive muitos relatórios, reuniões e horas para serem cumpridas com a orientadora. Tem sido importante agregar-me com essas experiências, conhecer a realidade da escola e a construção da identidade dos educandos, a relação entre o universo acadêmico e escolar, dentre muitos outros contrapontos para o meu processo e (trans)formação do ser docente. E ao falar em construção do ser docente, tenho em minha mente que embora a prática seja importante, nada adiantaria sem a teoria, porque como diz Lima (2001, p. 67), a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria". Contudo, continua a autora, a prática deve ser entendida como práxis, ou seja, deve ser uma atitude teórico-prática, humana, transformadora da realidade (Licenciando 8).</p>	<p>Com o Residência Pedagógica, percebemos que é de grande importância a inserção do licenciando na escola antes mesmo do início das atividades práticas da graduação, é importante conhecer a realidade em que está imersa a comunidade onde se vai atuar, tanto para o desenvolvimento de um projeto, quanto para nossa futura profissão de educador, que esse ano foi prejudicada por conta da pandemia. Nesse aspecto, o Residência Pedagógica proporcionado a primeira experiência docente na escola. Pode-se dizer que a formação docente necessita não só de investimento teórico, mas também de atuação do licenciando em sala de aula, sendo o ano de 2020 na modalidade online a distância. Agora, a partir dessa experiência com um olhar de futuro profissional, podemos perceber a difícil realidade do ensino público, a desvalorização do professor. Contudo, observamos que é possível modificar esta realidade. O Residência Pedagógica nos proporcionou experiência para a profissão docente no que diz respeito principalmente a incentivar e promover melhorias na qualidade do ensino da educação básica, pois a educação precisa de profissionais que queiram e lutem pelo melhor (Licenciando 22).</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

## Quadro 23- Discursos sobre a formação na Residência Pedagógica

(Conclusão)

Excertos extraídos dos relatórios do Edital nº 6/2018	Excertos extraídos dos relatos de experiência do Edital nº 1/2020
<p>A residência contribuiu para a minha formação acadêmica à medida que fui me sentindo à vontade nas aulas ministradas por mim. A partir das experiências positivas acerca das aulas produtivas, nas quais pudemos perceber o brilho nos olhares dos alunos na medida que iam melhorando, a evolução no aprendizado e com isso o surgimento de resultados tornava a experiência muito satisfatória.</p> <p>No tocante à experiência da minha prática docente, percebi, nos olhares e nas falas dos alunos e até mesmo nos relatos feitos por eles, a falta que sentem do incentivo dos pais e de demais esferas da sociedade para o aprendizado dos mesmos e, embora haja muito esforço familiar, ainda é insuficiente, uma vez que, diante de exemplos do senso comum, os pais gastam mais tempo trabalhando (Licenciando 12).</p>	<p>Ciente de minhas limitações, classifico essa experiência como satisfatória, visto que possibilitou aprofundar o conhecimento acerca do processo de preparação e aplicação de conteúdos de Língua Portuguesa. Declaro, ainda, a importância de uma formação do professor (ou futuro professor) também como pesquisador, reflexivo, que une teoria e prática. Esses aspectos foram muito bem trabalhados pelo coordenador e pelas preceptoras e são essenciais para trilhar o caminho de futuros profissionais. Por fim, a experiência de participar de um programa como o PRP em formato remoto nos leva a conhecer e pensar em práticas com maior utilização de tecnologias digitais, bem como perceber a grande necessidade de políticas públicas que visem a isso (Licenciando 24)</p>
<p>Posso afirmar que o projeto Residência Pedagógica marcou minha vida acadêmica com muita experiência. Estou na minha segunda graduação e no segundo projeto de iniciação à docência (o primeiro fora o PIBID), e em tudo que já vivenciei, procurei manter em minhas memórias o que foi bom e analisar o que não foi tão enriquecedor. No RP, pude fazer esta atividade.</p> <p>Com certeza guardarei boas experiências, como o convívio com outros professores, a forma que a coordenação e administração das escolas têm de resolver problemas do âmbito escolar e, por vezes, familiar, a dinâmica em sala de aula que as preceptoras tem e a adorável admiração que muitos alunos tem para com os docentes em sala de aula. Como ponto negativo, posso citar a extensa carga horária de regência e algumas inflexibilidades do programa, como o número de residentes obrigatórios. No entanto, todos eles são aceitáveis, tendo em vista que é a primeira vez que o projeto se desenvolve (Licenciado 15)</p>	<p>Diante de todas as atividades desenvolvidas por nós, residentes, durante o período em que fizemos parte do programa Residência Pedagógica, chegamos a conclusão que este programa da Capes é de imensa importância para a formação docente e que embora tudo tenha sido na modalidade online, estamos preparados para as aulas [...] (Licenciando 25).</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Os enunciados do Quadro 23 foram extraídos de dois gêneros discursivos – relatório e relato de experiência. Sabe-se que os enunciados presentes nesses gêneros estão em diálogo com outros enunciados, isso porque, no processo de elaboração desse gênero, cada palavra escrita respondeu a um querer dizer da formação inicial. Assim, reconhece-se que a palavra do *eu* está constituída pela palavra do *outro*, ou seja, os enunciados estão marcados pelas relações dialógicas (pois há um destinatário), são irrepitíveis (cada acontecimento discursivo será único) e a cada réplica haverá um acento, uma entonação, uma apreciação dos falantes envolvidos nessa interação.

Nesse movimento de réplica, eu, enquanto pesquisadora, conforme meu olhar exotópico, percebo que esses enunciados têm um acabamento único, temático e essencial (Medviédev, 2012). Isso vai configurando o todo do enunciado, o qual possui uma dupla orientação que, por sua vez, determina o gênero.

De acordo com Medviédev (2012), o gênero se orienta para duas situações da realidade. A primeira orientação está direcionada para a esfera ideológica, em que há interlocutores

(receptores e leitores) e suas reações, situados em dado tempo e espaço. A segunda orientação está dirigida para o acabamento do gênero, ou seja, ao conteúdo temático, à forma composicional. Esses conceitos, também, estão presentes no texto “Os gêneros do discurso” de Bakhtin (2011). Nele, o pensador russo diz: “esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, [...], mas, acima de tudo, por sua forma composicional” (Bakhtin, 2011c, p. 261). Percebe-se, então, a amálgama existente entre a vida e os modos de dizer, isto é, “[...] cada gênero está tematicamente orientado para a vida, para seus acontecimentos, problemas, e assim por diante” (Medviédev, 2012, p. 195).

Ao se considerarem essas características envolvidas no todo do enunciado, os enunciados presentes nos gêneros discursivos – relatórios e relatos de experiência, são contrapalavras a diferentes vozes sociais, as quais pertencem a diferentes esferas ideológicas. A valoração dada pelos licenciandos para o RP responde à voz do Estado Pedagogo, que é representado pela voz da CAPES, responsável pela implantação do Programa nas universidades e nas escolas públicas brasileiras.

Assim, a posição axiológica dos licenciandos está em relação dialógica de concordância com essa voz, quando reverberam em seus dizeres que o Programa contribuiu para a constituição da sua profissão docente, para a articulação entre teoria e prática, para a legitimação de que a escola é o espaço onde ocorre a sua formação e onde puderam entrar em diálogo com os diferentes sujeitos responsáveis pela sua formação docente, pelo reconhecimento da importância dos saberes específicos e pedagógicos. Nos excertos abaixo, são apresentados esses dados:

a Residência Pedagógica visa ao preparo do aluno licenciando para a inserção no ambiente escolar, propiciando-lhe a experiência simultânea dos estudos teóricos acerca das metodologias de ensino de Língua Portuguesa e do processo de planejamento pedagógico. Tendo em vista os objetivos propostos pelo programa, nota-se neles a ênfase dada à importância da articulação entre a teoria e a prática escolar, a fim de fortalecer a formação dos discentes de licenciatura, dando-nos, de certa forma, a oportunidade de desconstruir didáticas e metodologias cristalizadas, cujas propostas não atendam às necessidades reais dos alunos, sujeitos centrais para a concretização do processo de ensino-aprendizagem (Licenciando 1).

O Programa Residência Pedagógica tem contribuído muito na minha formação docente, fazendo-me passar por experiências que mostraram realmente como é o chão da escola enquanto espaço de construção e afirmação da identidade dos trabalhadores na educação (Licenciando 5).

O Programa Residência Pedagógica tem contribuído muito para minha formação [...].  
Tem sido importante agregar-me com essas experiências, conhecer a realidade da escola e a construção da identidade dos educandos, a relação entre o universo

acadêmico e escolar, dentre muitos outros contrapontos para o meu processo e (trans)formação do ser docente (Licenciando 8).

Com certeza guardarei boas experiências, como o convívio com outros professores, a forma que a coordenação e administração das escolas têm de resolver problemas do âmbito escolar e, por vezes, familiar, a dinamicidade em sala de aula que as preceptoras tem e a adorável admiração que muitos alunos tem para com os docentes em sala de aula (Licenciando 15).

[...] todos os debates, aulas discutidas, objetos de estudos trabalhados no decorrer da Residência Pedagógica trouxeram grandes experiências construtivas, com relação a carreira acadêmica e profissional (Licenciando 21).

Com o Residência Pedagógica, percebemos que é de grande importância a inserção do licenciando na escola antes mesmo do início das atividades práticas da graduação, é importante conhecer a realidade em que está imersa a comunidade onde se vai atuar, tanto para o desenvolvimento de um projeto, quanto para nossa futura profissão de educador, que esse ano foi prejudicada por conta da pandemia (Licenciando 22).

Ciente de minhas limitações, classifico essa experiência como satisfatória, visto que possibilitou aprofundar o conhecimento acerca do processo de preparação e aplicação de conteúdos de Língua Portuguesa (Licenciando 24)

Diante de todas as atividades desenvolvidas por nós, residentes, durante o período em que fizemos parte do programa Residência Pedagógica, chegamos a conclusão que este programa da Capes é de imensa importância para a formação docente e que embora tudo tenha sido na modalidade online, estamos preparados para as aulas [...] (Licenciando 25)

Assim, esse processo de constituição da profissão docente enunciado pelos licenciandos demonstra que a formação inicial tem conseguido oportunizar a seus futuros professores vivências e experiências formativas que estão de acordo com as bases legais da profissão docente. Entendo que o PRP deu voz à formação inicial, pois todo o processo formativo foi feito por aqueles que estão nos cursos de licenciatura, na escola.

Diante dessas considerações, viu-se que os gêneros discursivos estão em diálogo com a vida, movimentando-a a partir dos diversos acontecimentos e problemas que ela tem. Nessa perspectiva, o processo formativo ocorrido na PRP deve ser considerado um espaço dialógico em virtude das diversas relações dialógicas vividas e sentidas pelos licenciandos. Essas relações estão marcadas não apenas pelo diálogo de concordância, mas também pelo tensionamento, pelo enfrentamento, como expresso nestes enunciados:

Ensinou-me o contraponto entre a teoria e a prática, a relação entre o universo acadêmico e escolar assim como professor e aluno sem contar o esforço necessário para que esse processo fosse desenvolvido (Licenciando 5).

O Programa Residência Pedagógica tem contribuído muito para minha formação, através do mesmo passei a obter responsabilidades em dobro, tanto dentro como fora

de sala de aula. Dentro por ter que me adequar aos conteúdos, às aulas, às reuniões e aos planejamentos com a preceptora e fora porque tive muitos relatórios, reuniões e horas para serem cumpridas com a orientadora (Licenciando 8).

A residência contribuiu para a minha formação acadêmica à medida que fui me sentindo à vontade nas aulas ministradas por mim. A partir das experiências positivas acerca das aulas produtivas, nas quais pudemos perceber o brilho nos olhares dos alunos na medida que iam melhorando, a evolução no aprendizado e com isso o surgimento de resultados tornava a experiência muito satisfatória (Licenciando 12).

Como ponto negativo, posso citar a extensa carga horária de regência e algumas inflexibilidades do programa, como o número de residentes obrigatórios. No entanto, todos eles são aceitáveis, tendo em vista que é a primeira vez que o projeto se desenvolve (Licenciando 15).

Apesar da experiência de aprendizado on-line não ser igual ao presencial, tivemos a oportunidade de aprender com profissionais dedicados e capacitados, que estão dando o seu melhor para que todos, sem exceção consigam desfrutar das experiências para prosseguir na formação rumo à profissão docente (Licenciando 20).

Agora, a partir dessa experiência com um olhar de futuro profissional, podemos perceber a difícil realidade do ensino público, a desvalorização do professor (Licenciando 22).

Por fim, a experiência de participar de um programa como o PRP em formato remoto nos leva a conhecer e pensar em práticas com maior utilização de tecnologias digitais, bem como perceber a grande necessidade de políticas públicas que visem a isso (Licenciando 24).

Nos excertos supracitados, observam-se as tensões diversas vividas pelos licenciandos. No primeiro e segundo excertos, dos Licenciandos 5, 8 e 12, o tensionamento vivido diz respeito, principalmente, à voz oficial, representada pelo Estado Pedagogo, que apregoa a articulação entre teoria e prática, e à CAPES, pelo cumprimento das atividades em função do papel social assumido. Percebe-se, então, a luta discursiva vivida pelos licenciandos para saberem mobilizar os conhecimentos específicos (teoria) e os conhecimentos didáticos (prática) para fazer a articulação durante as atividades de regência: “Ensinou-me o contraponto entre a teoria e a prática, a relação entre o universo acadêmico e escolar [...] sem contar o esforço necessário para que esse processo fosse desenvolvido” (Licenciando 5); para realizar as atividades do saber-fazer docente: “me adequar aos conteúdos, às aulas, às reuniões e aos planejamentos com a preceptora e fora porque tive muitos relatórios, reuniões e horas para serem cumpridas com a orientadora (Licenciando 8); “A residência contribuiu para a minha formação acadêmica à medida que fui me sentindo à vontade nas aulas ministradas por mim” (Licenciando 12). Aqui, as relações dialógicas são categorizadas como de enfretamento.

No excerto dos Licenciandos 15 e 20, as relações dialógicas foram de discordância com a voz oficial, a CAPES: um criticou a carga horária estabelecida para cumprir as atividades do Programa (440 horas) e quantidade de bolsistas exigida para o programa ser implantado em uma universidade: “Como ponto negativo, posso citar a extensa carga horária de regência e algumas inflexibilidades do programa, como o número de residentes obrigatórios” (Licenciando 15) e outro pela modalidade de ensino remoto: “Apesar da experiência de aprendizado on-line não ser igual ao presencial” (Licenciando 20). Verifica-se, então, a força centrífuga conduzindo o olhar analítico dos licenciandos, que não concordaram com esses critérios definidos pela CAPES.

Nos excertos dos Licenciandos 22 e 24, as relações dialógicas, também, são de discordância com a voz do senso comum, que não valoriza a profissão docente, quando tece comentários sem ter conhecimento da realidade escolar: “[...] a partir dessa experiência com um olhar de futuro profissional, podemos perceber a difícil realidade do ensino público, a desvalorização do professor” (Licenciando 22); “[...] a experiência de participar de um programa como o PRP em formato remoto nos leva a conhecer e pensar em práticas com maior utilização de tecnologias digitais, bem como perceber a grande necessidade de políticas públicas que visem a isso” (Licenciando 24). Nessa relação dialógica, percebe-se que a força centrífuga se faz presente, pois os licenciandos rompem com a voz do senso comum e colocam em evidência a sua voz, seu conhecimento de mundo, construído no espaço dialógico da RP.

Os dados desta análise mostram que há um movimento dialógico no espaço formativo da Residência Pedagógica em que escola e universidade estão contribuindo com o processo da construção identitária dos futuros professores de Língua Portuguesa. Em síntese,

Ao ingressar na escola como estagiário, o acadêmico precisa dialogar com as representações que fazem parte da cultura escolar local. Esse diálogo mobiliza suas próprias representações sobre a escola e sobre o ensino, constituídas a partir de sua experiência como estudante da educação, mas também a partir do discurso de formação inicial (Dornelles, 2012, p. 60).

O movimento dialógico está promovendo os tensionamentos na constituição identitária dos licenciandos, pois o *eu* (licenciandos) está constituído pelos *outros* (as vozes sociais de diferentes esferas ideológicas).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese, a partir dos estudos sobre a profissão docente e suas bases legais, sobre as políticas de formação inicial e sobre os perfis identitários da profissão docente, ancorada na teoria da Análise Dialógica de Discurso de Bakhtin e o Círculo, investigou os relatórios produzidos pelos licenciandos em 2019, referente ao Edital nº6/2018, e os relatos de experiência em 2021, consoante o Edital de nº 1/2020, com objetivo de analisar e interpretar as vozes sociais presentes gêneros discursivos escritos pelos licenciandos de um curso de Letras, participantes do Programa Residência Pedagógica, de uma universidade pública do estado de Mato Grosso, para compreender o processo da construção do perfil identitário da profissão docente, por se considerar a existência de um discurso do Estado Pedagogo que afirma que o processo formativo dos cursos de licenciatura não é suficiente para a prática docente.

Para tanto, busquei responder às seguintes questões de pesquisa:

- ✓ Quais vozes sociais foram ecoadas pelos licenciandos nos relatórios e nos relatos de experiência do Programa Residência Pedagógica e como elas contribuíram com a construção do perfil identitário da profissão docente?
- ✓ Quais concepções de ensino, língua, linguagem e escola foram assumidas e/ou refutadas pelos licenciandos participantes da Residência Pedagógica e como elas ajudaram na constituição do perfil identitário da profissão docente?
- ✓ De que maneira as forças sociais agiram no processo na constituição do perfil identitário da profissão docente dos licenciandos participantes da Residência Pedagógica?

Com base nesses questionamentos, defini os objetivos específicos:

- ✓ Compreender as relações de sentido assumidas e/ou negadas pelos licenciandos em relação às concepções de língua, linguagem, ensino e escola.
- ✓ Identificar, a partir das relações interativas estabelecidas entre os licenciandos e os outros com os quais dialogaram em diferentes contextos interacionais, os perfis identitários da profissão docente construído pelos licenciandos como docentes de Língua Portuguesa.
- ✓ Identificar as vozes sociais, a partir do saber-fazer docente, que contribuíram com a construção do perfil identitário da profissão docente.
- ✓ Analisar como as forças sociais atuaram a fim de saber se houve rompimento com as forças centralizadoras em relação às visões sobre o ensino de Língua Portuguesa e ao perfil identitário da profissão docente instituídos pela Residência Pedagógica.

Para atingir tais objetivos, esta pesquisa está fundamentada na teoria da Análise Dialógica do Discurso de Bakhtin e o Círculo, especificamente nos conceitos de *relação dialógica*, *alteridade*, *vozes sociais e forças centrípetas e centrífugas*. Esses conceitos encontram-se interligados ao longo da tese e na análise, demonstrando que o processo de constituição da profissão docente no âmbito do Programa Residência Pedagógica está marcado pelas relações e lutas ideológicas realizadas pelo *eu* (licenciandos) e os *outros* (vozes sociais que os constituíram). Esse tensionamento mostrou que a formação realizada nos cursos de licenciatura não pode ser considerada insuficiente, pois os dados da pesquisa mostraram que há um projeto de formação sólida que já vem sendo desenvolvido, e o PRP consolidou esse projeto, pois conseguiu projetar essa formação para a Capes e para todos aqueles que afirmam que a formação docente está marcada pelo discurso da incompletude.

Sendo assim, inicio reflexões apresentando a questão 1– Quais vozes sociais foram ecoadas pelos licenciandos nos relatórios e nos relatos de experiência do Programa Residência Pedagógica e como elas contribuíram com a construção do perfil identitário da profissão docente? Durante a análise, ficou evidente que os licenciandos dialogaram com diferentes vozes, a saber: os professores orientadores, os preceptores, a Coordenação Institucional, a CAPES, o Colegiado de Curso, a comunidade escolar (alunos, merendeiras, gestores), os saberes pedagógicos (didática), os saberes específicos (Língua Portuguesa), os perfis identitários presentes nas atividades de ensino (professor tradicional, professor reflexivo, professor mediador, professor pesquisador).

A contribuição de cada uma dessas vozes fez com que os licenciandos compreendessem seu papel social como também seu saber-fazer. Assim, os professores formadores, os preceptores e a comunidade escolar permitiram que eles percebessem que o saber-fazer está relacionado às instâncias sociais (escola, universidade), às relações com *outros* sujeitos participantes de sua formação didático-pedagógica (professores orientadores, preceptores, os professores do curso, neste caso, representados pelos saberes específicos e pedagógicos) e da sua atividade prática (alunos, preceptores). Assim, os saberes docentes mobilizados pelos licenciandos estão direcionados para os saberes pedagógicos, quando, a partir da seleção dos recursos didáticos e metodológicos, buscaram apresentar os conteúdos curriculares de forma que favorecessem o ensino e aprendizado de seus alunos. Outro dado é que os saberes específicos, também, contribuíram para as escolhas metodológicas, uma vez que os licenciandos, com o intuito de romper com o ensino tradicional, buscaram apresentar os objetos de ensino de forma situada. Isso demonstra que a formação do curso está contribuindo

para esse processo de desconstrução para determinadas abordagens, como também para a constituição da profissão docente.

Nessa teia dialógica, os licenciandos foram construindo sua identidade de profissão docente, percebendo os embates ideológicos existentes quando se ensina um objeto de ensino. Esse embate foi mostrado por mim, a partir do perfil identitário assumido pelos licenciandos, que está assentado na epistemologia da prática. Nas reflexões e na descrição das atividades de aula, notei que os licenciandos buscaram assumir uma prática reflexiva, respondendo à voz do Estado Pedagogo (as DCN, as Resoluções do CNE, o Edital CAPES nº6/2018, Edital CAPES nº1/2020). Para isso, mobilizaram a voz do professor reflexivo, mediador e pesquisador; contudo, a voz do professor tradicional permeou, em boa medida, a prática e as reflexões sobre ensinar, conforme os relatos dos licenciandos nos relatórios escritos em 2019 e nos relatos de experiência feitos em 2021. Para mim, as relações interativas vividas e estabelecidas entre os licenciandos e essas vozes sociais com quem foram estabelecidos os diálogos em diferentes contextos interacionais colocaram em evidência que a construção identitária da profissão docente deu-se a partir do olhar do *outro*, do encontro com as diferentes visões de mundo, que são constituídas por signos ideológicos divergentes, demonstrando que a formação da identidade da profissão docente dá-se em embates, que ora podem ser tensos, ora podem ser harmoniosos.

Em relação à questão 2 – Quais concepções de ensino, língua, linguagem e escola foram assumidas e/ou refutadas pelos licenciandos participantes da Residência Pedagógica e como elas ajudaram na constituição do perfil identitário da profissão docente? –, destaco que as relações dialógicas contribuíram para que fossem percebidas as concepções enunciadas pelos licenciandos a partir das atividades práticas e dos estudos sistematizados.

Anteriormente eu disse que os licenciandos vivenciaram um embate ideológico ao tentarem romper com a voz do professor tradicional para assumirem a voz do professor reflexivo. Essa luta buscava assumir uma concepção de ensino assentada em uma prática reflexiva, na qual o ensino de Língua Portuguesa estivesse direcionado para um ensino reflexivo, a partir da realidade concreta onde estão inseridos os alunos da Educação Básica. Assim, pode-se perceber, nos relatórios e relatos de experiência, que os licenciandos buscaram desconstruir a voz do professor tradicional, reconhecido pelo ensino tradicional, transmissivo, para ressaltar o professor reflexivo, considerando o ensino reflexivo. Nesse confronto de posições, as relações dialógicas foram importantes para se entender o embate dialógico entre o ensino tradicional/transmissivo e o ensino reflexivo. Embora os licenciandos visassem à descentralização da voz do ensino tradicional, eles não conseguiram, pois os dados revelaram

que o querer dizer deles, ainda, está constituído por essa voz. Por isso, afirmo na análise que há um tensionamento na construção identitária da profissão docente.

No que se refere às concepções de língua, os licenciandos assumiram duas delas: a língua como estrutura, que está caracterizada pela concepção de ensino transmissiva, pela abordagem monológica em relação ao tratamento didático para os objetos de ensino, uma vez que este esteve direcionado para fins comunicativos e classificatórios; e a língua como interação social, que objetivou apresentar os objetos de ensino a partir de situações de uso. Esta mobilização, ainda, deu-se de forma incipiente, pois os licenciandos não a assumiram em todas as aulas, uma vez que houve atividades mais voltadas para a classificação, fixação de conteúdos, do que para uma abordagem sócio-histórica.

Esse tensionamento é fundamental para a constituição docente e cabe aos professores formadores discutir isso com eles, com o objetivo de oferecer caminhos possíveis para que possam construir sua concepção de língua e assumi-la de forma reflexiva, pois terão compreendido os efeitos de sua escolha.

Como a concepção de língua centrou-se no código com fins comunicativos, posso afirmar que a concepção de linguagem assumida pelos licenciandos, embora tenham negado, é a linguagem como instrumento de comunicação. Esta compreensão só foi possível em virtude das relações dialógicas estabelecidas pelos licenciandos, que ora refutavam essa concepção de linguagem, de língua, ora a assumiam, revelando o embate no processo da constituição da identidade da profissão docente de Língua Portuguesa. Reafirmo que a contribuição desse embate é fazer com que os licenciandos compreendam que, na prática pedagógica, o professor precisa assumir uma concepção de língua, de linguagem e de ensino, para que possa construir um saber-fazer que esteja voltado para aquilo em que ele acredita e que vai contribuir com o ensino-aprendizagem de seus alunos.

No tocante à concepção de escola, observei que os licenciandos a tomaram como espaço de acolhimento e de formação, onde sua identidade é construída. Estar nesse espaço promoverá seus saberes pedagógicos, seus saberes específicos, contribuindo para os saberes da experiência. Além do mais, eles a viram como espaço acolhedor, pois sentiram-se incluídos e participantes ativos onde estavam desenvolvendo suas atividades práticas, seu saber-fazer. Essa percepção dos licenciandos deveu-se às relações estabelecidas com as vozes sociais desse espaço (preceptores, gestão escolar, alunos). Eles conseguiram romper com a voz social que diz que a escola é um espaço pouco acolhedor, em que não existe uma relação próxima entre os estagiários e os professores, a coordenação, os alunos.

A meu ver, essa vivência da realidade da cultura escolar oportunizada pelo PRP já vem sendo experimentada pelos cursos de licenciatura, aos quais cabe intensificar essa imersão dos licenciandos, pois isso promoverá quatro ações, a saber: 1. valorização do trabalho já desenvolvido pela comunidade escolar; 2. participação dos licenciandos em um dado projeto da escola para a construção de propostas que visem à transformação dos sujeitos e solução dos problemas vinculados a eles; 3. reflexões sobre as condições de trabalho e como isso pode afetar a prática docente; 4. reconstrução de seu agir docente a partir das experiências vividas dentro e fora da sala de aula. Em outras palavras, conhecer a cultura escolar fortalece a relação entre a universidade e a escola-campo, pois os futuros professores compreendem que “[...] os conhecimentos da formação de professoras [são] provenientes não só das ciências da educação, como também do conhecimento e experiência provenientes da escola da Educação Básica” (Dauanny, 2018, p. 151). Sendo assim, isso permitirá que ocorram mais práticas colaborativas entre os professores da Educação Básica e os estagiários das licenciaturas, fortalecendo a construção da identidade da profissão docente.

Os dados da análise estão mostrando que é na alteridade que os licenciandos participantes da RP estão construindo seu perfil identitário da profissão docente. Nessa relação com o outro (as vozes sociais), o eu (licenciandos) marcou sua singularidade nos posicionamentos assumidos quando cada um deles vivenciou a realidade escolar, seja por meio de textos, seja na prática.

Considerando que essa constituição se deu de forma tensa, cabe, agora, a pergunta de número 3: De que maneira as forças sociais agiram no processo na constituição do perfil identitário da profissão docente dos licenciandos participantes da Residência Pedagógica?

Os dados da análise mostraram que os tensionamentos revelados pelas relações dialógicas estão constituídos pela presença das forças sociais centrípeta e centrífuga, as quais ajudaram a entender as escolhas feitas pelos licenciandos, pois existe uma voz oficial que direciona as concepções de ensino, língua, linguagem e escola. A força centrípeta representa o ensino tradicional, que está direcionado para um ensino de Língua metalinguístico, enquanto a força centrífuga materializa a voz dos licenciandos, que estão buscando desconstruir a prática tradicional através de um ensino reflexivo, direcionado para uma prática reflexiva. Contudo, na análise, pude verificar que a força centrípeta agiu de forma intensa, pois o querer dizer dos licenciandos respondeu ativamente à voz oficial, neste caso, a CAPES, coordenadora do Programa Residência Pedagógica. Ela, por meio de suas orientações para a escrita dos gêneros discursivos relatório e do relato de experiência, conduziu, em boa medida, as visões de mundo dos licenciandos. Trata-se de uma relação dialógica de concordância, uma vez que a voz destes

últimos foi organizada para responder à voz oficial, apresentado um discurso favorável à sua implementação nos cursos de licenciatura.

Esse direcionamento contribuiu para que a voz do professor tradicional ressoasse em diferentes momentos nesses gêneros discursivos. Isso aconteceu, a meu ver, porque o PRP tem como discurso orientativo as atividades práticas e, como citado nesta tese, a epistemologia da prática, em que os professores são vistos como tarefeiros (Anadon; Gonçalves, 2018). Desse modo, esse perfil identitário presente na RP foi assumido pelos licenciandos, à medida que assumiram a voz do professor tradicional e o ensino tradicional/transmissivo. Em virtude disso, posso afirmar que não houve rompimento com as forças centralizadoras, pois elas estão presentes no processo formativo dos licenciandos e, como bem asseverou Bakhtin (1988, p. 82) sobre a ação dessas duas forças sociais de forma concomitante nos enunciados, “[...] ao lado das forças centrípetas caminha o trabalho contínuo das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verbo-ideológica e da união caminham ininterruptos os processos de descentralização e desunificação”. Elas sempre estarão em embates contínuos, caminhando lado a lado.

Desse lugar dialógico, tenso, marcado pelas relações entre o *eu* (licenciandos) e os *outros* (vozes sociais de diferentes esferas), pude analisar e interpretar as vozes sociais que constituíram o perfil identitário da profissão docente dos licenciandos participantes do Programa Residência Pedagógica e mostrar que essa constituição identitária foi construída a partir do processo formativo feito pelos cursos de licenciatura e pelas relações dialógicas marcadas pela alteridade. Entendo que esses cursos têm desenvolvido ações didático-pedagógicas que visam não apenas às atividades práticas, como também ao conhecimento da base teórica. Isso foi revelado por meio dos enunciados escritos pelos licenciandos que apontaram que a vivência no Curso, a formação dada pelos professores orientadores, contribuíram com a construção de sua identidade da profissão docente.

Por isso, concordo com Leite (2018, p. 83), quando diz:

Dessa forma, teoria e prática passam a ser consideradas elementos indissociáveis da atividade docente, uma vez que, para refletir sobre seu trabalho e as condições sociais e históricas de sua ação, o professor precisa de referenciais teóricos que lhe possibilitem uma melhor compreensão e aperfeiçoamento de sua atividade educativa.

Logo, por essa razão, considero que não há dicotomia entre a formação vivenciada pelos licenciandos no Curso e a proposta da RP, pois a experiência dos professores orientadores nas disciplinas de estágio conduz o planejamento das atividades e sua operacionalização nas escolas-campo, onde o PRP foi desenvolvido.

Desse modo, afirmo que o movimento dialógico promoveu os tensionamentos na constituição identitária dos licenciandos, pois o *eu* (licenciandos) está constituído pelos *outros* (as vozes sociais de diferentes esferas ideológicas). Logo, com base na teoria da Análise Dialógica do Discurso, é na alteridade que o *eu* se constituiu, demonstrando que não existe uma identidade única, pois somos plurívocos, constituídos por avenidas identitárias diversas. Logo,

[...] o enunciado é pleno de tonalidades dialógicas, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado. Porque a nossa própria ideia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros [...] (Bakhtin, 2011c, p. 298).

Por fim, esta tese representa, consoante Bakhtin (2011f, p. 356):

A palavra, a palavra viva, indissociável do convívio dialógico, [que] por sua própria natureza quer ser ouvida e respondida. Por sua natureza dialógica, ela pressupõe também a última instância dialógica. Receber a palavra, ser ouvido. É inadmissível a solução à revelia. Minha palavra permanece no diálogo contínuo, no qual ela será ouvida, respondida e reapreciada.

Assim, entendo que os resultados desta pesquisa suscitarão outras contrapalavras que vão colaborar com os estudos sobre a construção da identidade da profissão docente, principalmente, nos programas institucionais criados pelo Estado Pedagogo. Ainda, possibilitará que compreendamos as diferentes avenidas identitárias percorridas pelos licenciandos e por outros sujeitos envolvidos em sua formação, os professores formadores, os docentes e os alunos da Educação Básica. Tudo isso mostra que a palavra, consoante Volóchinov (2019), é um roteiro de acontecimento, revelando as relações dialógicas de oposição, de convergência e das forças sociais.

## REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. *Ebook*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. *In*: BRAIT, Beth. (org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. p. 95-114.
- ANADON, Simone Barreto; GONÇALVES, Suzane da Rocha V. PIBID e Residência Pedagógica: efeitos nos cursos de licenciatura. **Anais do X Congresso Ibero-Americano de Docência Universitária (CIDU)**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019. p. 1-12.
- ANPED. A política de formação de professores no Brasil de 2018: uma análise dos editais Capes de residência pedagógica e pibid e a reafirmação da Resolução CNE/CP 02/2015. Documento apresentado pela ANPED em audiência do CNE em 09 de abril de 2018. Disponível em:  
[https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/formacaoprofessores\\_anped\\_final.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/formacaoprofessores_anped_final.pdf)  
 Acesso em: 5 ago. 2023.
- ARAÚJO, Osmar Hélio A. “Nova” política nacional de formação de professores com residência pedagógica: para onde caminha o estágio supervisionado? **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 24, n. 52, p. 253-273, set./dez. 2019.
- AROEIRA, Kalline Pereira. A didática e os estágio em licenciaturas: uma articulação necessária na produção de práticas pedagógicas. *In*: AROEIRA, Kalline Pereira; PIMENTA, Selma Garrido. **Didática e estágio**. Curitiba: Appris, 2018. p. 15-30.
- ASSUNÇÃO SOUZA DOMINGUES DA SILVA, S. O Trabalho de Leitura e de Escrita na EJA com o Gênero Relato de Experiência. **Revista Ensin@ UFMS**, v. 4, n. 8, p. 363-378, 31 dez. 2023.
- BAHIENSE, Priscila J. ; HOBOLD, Márcia de Souza. Torna-se professora: a constituição da identidade profissional em discussão. *In*: ROCHA, Simone Albuquerque da (org.). **Formação de Professores**: licenciaturas em discussão. Cuiabá: EdUFMT, 2010. p. 57-75.
- BAKHTIN, Mikhail. A forma espacial da personagem. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Traduzido por Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011a. p. 21-90.
- BAKHTIN, Mikail. Apontamentos de 1970-1971. *In*:\_\_\_\_\_. (1979). **Estética da criação verbal**. Traduzido por Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011b. p. 367-392.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Traduzido por Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011c. p. 261 -306.

BAKHTIN, Mikail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello; Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikail. Reformulação do livro sobre Dostoiévski. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Traduzido por Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011d. p. 337-366.

BAKHTIN, Mikail. Diálogo. *In*: MIOTELLO, V. **Dialogismo** – olhares, vozes, lugares. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009. p. 11-14.

BAKHTIN, Mikail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. O problema do autor. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Traduzido por Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011e. p. 173-192.

BAKHTIN, Mikail. O discurso no romance. *In*: BAKHTIN, M. **Questões de literatura e estética** (A teoria do romance). Trad. Aurora Fornoni Bernadini *et al.* São Paulo: UNESP, 1988. p. 71-210.

BAKHTIN, Mikail. Metodologia das Ciências Humanas. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Traduzido por Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011f. p.393-410.

BAKHTIN, Mikail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAPTISTA, Lívia Márcia T. Rádis. Construção identitária e crenças em torno na profissionalização docente por parte de futuros professores de espanhol: uma incursão inicial. *In*: SIMÕES, Darcilia M. P.; FIGUEIREDO, Francisco J. Q. de. **Contribuições da linguística aplicada para o professor de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 131-147.

BARBOSA, Jacqueline P. **Trabalhando com os gêneros do discurso**: uma perspectiva enunciativa para o ensino de língua portuguesa. 2001. 241 f. Tese. (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada ao Estudo de Línguas, da Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

BES, Pablo. Estrutura do ensino conforme a legislação. *In*: BES, Pablo; SILVA, Michela Carvalho da. **Organização e legislação da educação**. Porto Alegre: SAGAH, 2018, p. 31-48. *E-book*. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788595027282/cfi/41!/4/4@0.00:1.53>. Acesso em: 25 fev. 2021.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e métodos. São Paulo: Porto Editora, 1994.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. *In*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9-31.

BRASIL. Programa de Residência Pedagógica. Brasília: Ministério da Educação, Capes, 01 mar. 2018a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica> . Acesso em: 05 mar. 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria Gab. nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa Residência Pedagógica. Brasília, 2018b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf> . Acesso em: 27 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1570, 20 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 2017, n. 244, p. 146, 21 de dezembro de 2017.

BRASIL. **Edital Capes nº6/2018**. Programa de Residência Pedagógica. Chamada pública para apresentação de proposta no âmbito do programa residência pedagógica. Brasília, 2018c.

BRASIL. **Edital Capes nº1/2020**. Programa de Residência Pedagógica. Seleção de instituições de ensino superior interessadas em implementar projetos institucionais no âmbito do Programa Residência Pedagógica. Brasília, 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/constituicao-da-republica-federativa-do-brasil> Acesso em: 18 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 11.238, de 18 de outubro de 2022**. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2022/Decreto/D11238.htm#art6](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2022/Decreto/D11238.htm#art6). Acesso em: 20 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm) . Acesso em: 20 maio 2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Base de 1961. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases de educação nacional. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>. Acesso em: 02 mar. 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Base de 1971. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>. Acesso em: 03 mar. 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Base de 1996. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1995/lei-9131-24-novembro-1995-372496-normaatualizada-pl.html> . Acesso em: 18 fev. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE nº 776/97**. Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília, 1997. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/superior/legisla\\_superior\\_parecer77697.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer77697.pdf). Acesso em: 18 fev. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 18, de 13 de março de 2002. Estabelece as diretrizes curriculares para os cursos de letras. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 9 abril 2002a, seção 1, p. 34.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES nº 492/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 09 jul. 2001, Seção 1e, p. 50.

BRASIL Conselho Nacional de Educação. **Resolução CP nº 1, de 30 de setembro de 1999**. Dispõe sobre os institutos superiores de educação, considerados os art. 62 e 63 da lei 9.394/96 e o art. 9º, §2º, alíneas “c” e “h” da lei 4.024/61, com a redação dada pela lei 9.131/95. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 9 abril 2002b. Seção 1, p. 31.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 02, 1º de julho 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 25 jun. 2015a, Seção 1, p. 13.

BRASIL Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 2/2015, de 9 de junho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 25 jun. 2015b, Seção 1, p. 13.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 02, 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 2019a, Seção 1, p. 115-119.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 22/2019, de 7 novembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 20 dez. 2019b, Seção 1, p. 142.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP 28/2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 18 jan. 2002c, Seção 1, p. 31.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria Gab. nº 259, de 17 dezembro de 2019**. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília, 2019c.

CARDOSO, Nilson de Souza; MENDONÇA, Sueli G. de Lima; FARIAS, Isabel Maria S. de. O que diz o sujeito coletivo Forpibid-RP sobre a origem do Residência Pedagógica e a coexistência com o Pibid? **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 24, n. 56, p. 160-181, set./dez. 2023.

CARVALHO, Janete Magalhães. Potência das redes de conversações na formação continuada com os professores. *In*: SÜSSEKIND, Maria Luiza; GARCIA, Alexandra. **Universidade-escola: Diálogo e formação de professores**. Petrópolis, RJ: De Petrus e Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2011. p. 59-78.

CAVALCANTE, Elton E. B. Professor tradicional: entre as ideologias de direita e esquerda. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 13, n. 2, maio/ago. 2020, p. 293-314. Disponível em:

<http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/14957/7937>. Acesso em: 24 maio 2022.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos**. Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser. 3. ed. Petrópolis [RJ]: Vozes, 2012. p. 295-316.

CLARK, K.; HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin**. Traduzido por J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2004.

COIMBRA, Camila Lima. A aula expositiva dialogada em perspectiva freireana. *In*: LEAL, Edvalda A.; MIRANDA, Gilberto J.; NOVA, Sílvia P. de Castro C. **Revolucionando a sala de aula**. São Paulo: Atlas, 2019. p.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Traboucco Valenzuela. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos e quantitativos e misto**. Trad. Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. **A prática pedagógica do "bom professor"**: influências na sua educação. 1988. 178f. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251104>. Acesso em: 12 maio 2021.

D'AVILA, Cristina. Formação docente na contemporaneidade: limites e desafios. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 29, p. 33-41, jan./jun., 2008.

DAUANNY, Erika Barroso. Relação entre universidade e escolas-campo de estágio: contribuições ao projeto político-pedagógico dos cursos de licenciatura. *In*: AROEIRA, Kalline Pereira; PIMENTA, Selma Garrido. **Didática e estágio**. Curitiba: Appris, 2018. p. 129-154.

DENZIN, N. K; LINCOLN, I. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DESTRI, Alana; MARCHEZAN, Renata Coelho. Análise dialógica do discurso: uma revisão sistemática integrativa. **Revista da ABRALIN**, [S.I.], v. 20, n. 2, p. 1-25, 2021. Disponível em: Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1853>. Acesso em: 8 jan. 2024.

DIAS, Evani dos Santos. **Identidade docente: entre discursos e vivências de estudantes-professoras do curso de letras**. 2018. 102 f. Dissertação (Mestrado em Crítica Cultural) – Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia, Alagoinhas, 2018.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 1, n. 1, p. 34-42, jan-jun.2014. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15> Acesso em: 13 fev. 2021.

DIVAN; Lílian M. F.; OLIVEIRA, Roberto P. de. A pesquisa qualitativa e o paradigma da ciência pós-moderna: uma reflexão epistemológica e metodológica sobre o fazer científico. **Revista Grogoatá**, Niterói, n. 25, p. 185-202, 2. sem., 2008.

DORNELLES, Clara. Desafios da didatização da escrita e da gramática no estágio supervisionado em língua materna. *In*: SILVA, Wagner Rodrigues. **Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no Estágio Supervisionado da Licenciatura**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012. p. 53-81.

ESTEBAN-GUITART, Moisés; MOLL, Luis C. Funds of identity: a new concept based on the funds of knowledge approach. **Culture & Psychology**, v. 20, n. 1, p. 31-48, 2014. DOI: 10.1177/1354067X13515934.

FAIRCHILD, Thomas Massao. Um sujeito evanescente: a ambiguidade em relatos de estágio. In: BARZOTTO, Vladir Heitor; PIETRI, Émerson de (org.). **Estágio, escrita e formação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018. p. 31-50.

FARACO, Carlos A. **Linguagem & Diálogo**: as ideias de linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERREIRA, Norma Sandra de A.; SILVA; Lilian Lopes M. da. Relato: jogo entre presente, passado, futuro. **Na Ponta do Lápis**. São Paulo: Cenpec, ano VIII, n. 19, mar. 2012. p. 18-23.

FIAD, Raquel Salek ; SILVA, Lilian Lopes Martin da. Escrita na formação docente: relatos de estágio. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 31, n. 2, p. 123-13, 2009.

FILHO, Armando Terribili; QUAGLIO, Paschoal. Professor reflexivo: mais que um simples modismo – uma possibilidade real. **Revista da Faculdade de Educação**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 55–72, 2019.

FLICK, Uwe. O que é pesquisa qualitativa? In: FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre, Artmed, 2009. p. 15-32.

FRANGELLA, Rita de Cássia P.; DIAS, Rosanne Evangelista. Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 1, p. 1- 15, 2018.

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

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, Helena Costa L. CNE ignora entidades da área e aprova parecer e resolução sobre BNC da formação. **Revista Educar mais**, v. 4, n.1, p. 1-3, 2020.

Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.15536/reducarmais.4.2020.1-3.1711> Acesso 10 ago. 2023.

GALLARDO, Bárbara Cristina. **Construções identitárias online e offline**. Texto disponibilizado pela docente durante a disciplina Abordagens Transdisciplinares em Linguística: práticas discursivas, cultura e identidade, em novembro de 2020.

GASPARINI, Camile. **Professor reflexivo no Brasil**: uma análise do conceito nos documentos de formação docente e suas implicações. 2017. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2017. Disponível em:

<http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/1445/2/2017CamileGasparini.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2022.

GATTI, Bernadete. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez./jan./fev. 2013-2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164> . Acesso em: 13 maio 2021.

GATTI, Bernadete *et al.* Concepções e práticas na formação de professores e professoras para a educação básica. In: GATTI, Bernadete *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. p. 177-209.

GATTI, Bernadete *et al.* Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, São Paulo, Fundação Victor Civita, n. 1, p. 95-138, 2010. Disponível em: [https://fvc.org.br/wpcontent/uploads/2018/04/estudos\\_e\\_pesquisas\\_educacionais\\_vol\\_1.pdf](https://fvc.org.br/wpcontent/uploads/2018/04/estudos_e_pesquisas_educacionais_vol_1.pdf) . Acesso em: 15 maio 2021.

GATTI, Bernadete. Didática e formação de professores: provocações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1150-1164, out./dez. 2017. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/cp/article/view/4349/0> . Acesso em: 15 maio 2021.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios, Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza D. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011. p. 48-62.

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisangela S. de; ALMEIDA, Whasgton A. de. **Estágio com Pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. Barueri [SP]: Atlas, 2022.

GONÇALVES, Lina Maria; PERRIER, Gerlane R. Fonseca; ALMEIDA, Maria Elizabeth de. Relatos de práticas docentes: o discurso do sujeito coletivo desvelando suas contribuições. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 263–274, maio-ago. 2017.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: DA SILVA, T. T. (org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. dos estudos culturais. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 103-133.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11.ed. Rio de Janeiro : DP&A, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: Formar-se para a mudança e a incerteza. Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo : Cortez, 2022.

KLEIMAN, Ângela. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Revista Filologia e linguística portuguesa**, São Paulo, n. 8, p. 409-424, 2006.

- KLEIMAN, Ângela. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. *In: SIGNORI, I. (org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 267-302.
- LEITE, Yoshie U. Ferrari. As legislações atuais, a prática e o estágio nos cursos de formação de professores. *In: AROEIRA, Kalline Pereira; PIMENTA, Selma Garrido. **Didática e estágio***. Curitiba: Appris, 2018. p. 77-102.
- LESSARD, Claude. Reformas curriculares e trabalho docente: natureza e graus de prescrições do trabalho. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 29, p. 43-58, jan./jun., 2008.
- LIBÂNEO, José C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2017.
- LIMA, Miriam Bastos M.; GUERREIRO, Elaine Maria Bessa R. Perfil do professores mediador: proposta de identificação. **Educação**, Santa Maria, n. 44, p. 1-21, 2019.
- LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Verônica. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 157, p. 486-507, jul./set., 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053143065> Acesso em: 23 maio 2023.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MAURICIO, Wanderléa Pereira D.; HOFFMANN, Ana Cristina da S. Programa residência pedagógica: interlocuções na formação inicial da docência em uma instituição de ensino superior (IES) de SC. **Anais do Seminário de Educação, Conhecimento e Processos Educativos: educação e formação humana**. Criciúma: Ed. UNESCO, 2019. p.1-6.
- MELO, Livia Chaves; SILVA, Wagner Rodrigues. Relatório de estágio supervisionado como gênero discursivo mediador da formação do professor de língua materna. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 47, v. 1, p. 131-149, jan./jun. 2008.
- MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. *In: BRAIT, Beth. **Bakhtin**: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 167-176.
- MIZUKAMI, Maria da Graça N. **Ensino**: as abordagens do processo. *E-book*. Disponível em: Minha Biblioteca, Grupo GEN, 1992.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Discursos de identidade em sala de aula de leitura: a construção da diferença *In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. A experiência identitária na lógica dos fluxos. Uma lente para se compreender a vida social. *In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da; BASTOS, Liliana Cabral. **Para além da identidade: fluxos, movimentos e trânsitos***. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

MOLL, Luis C.; ESTEBAN-GUITART, Moises. Funds of identity: A new concept based on the funds of Knowledge approach. **Culture & Psychology**, v. 20, n. 1, p. 31-48, 2014.

Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/262637825\\_Funds\\_of\\_Identity\\_A\\_new\\_concept\\_based\\_on\\_the\\_Funds\\_of\\_Knowledge\\_approach](https://www.researchgate.net/publication/262637825_Funds_of_Identity_A_new_concept_based_on_the_Funds_of_Knowledge_approach). Acesso em: 4 abr. 2022.

MOLL, L. *et al.* Funds of Knowledge for Teaching: Using a Qualitative Approach to Connect Home and Classrooms. **Theory into practice**, v. XXXI, n. 2, p. 132- 141, spring, 1992.

Disponível em:

[https://education.ucsc.edu/ellisa/pdfs/Moll\\_Amanti\\_1992\\_Funds\\_of\\_Knowledge.pdf](https://education.ucsc.edu/ellisa/pdfs/Moll_Amanti_1992_Funds_of_Knowledge.pdf) Acesso em: 4 abr. 2022.

MONTALVÃO, Sérgio de Sousa. A LDB de 1961: apontamentos para uma história política da educação. **Revista Mosaico**, v. 2, n. 3, p. 22-39, 2010. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/309815415\\_A\\_LDB\\_de\\_1961\\_apontamentos\\_para\\_uma\\_historia\\_politica\\_da\\_educacao](https://www.researchgate.net/publication/309815415_A_LDB_de_1961_apontamentos_para_uma_historia_politica_da_educacao). Acesso em: 4 mar. 2021.

NUNES, Jozanes Assunção. Currículo e responsividade: entre políticas, sujeitos e práticas. Cuiabá: EdUFMT, 2019.

PAIVA, Vera Menezes de O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PEREIRA, David Christian de Oliveira. **Discursos e construções identitárias do(a) graduando(a) em letras-português no contexto do programa residência pedagógica**. 2022. 127 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

PEREZ-GOMES, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, António (coord.). **Professores e sua formação**. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 95-114.

PERFEITO, Alba Maria. Concepções de linguagem e análise linguística: diagnóstico para propostas de intervenção. **Anais**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2007. p. 824-836.

PIETRI, Emerson de. A formação do professor entre escola e a academia: o estágio supervisionado em ensino de língua portuguesa/língua materna. *In*: BARZOTTO, Vládir Heitor ; PIETRI, Émerson de (org.). **Estágio, escrita e formação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018. p. 13-30.

PIETRI, Émerson; RODRIGUES, Livia de Araújo Donnini; SANCHEZ, Hugo Santiago. A Construção da identidade profissional de professores de língua portuguesa em formação inicial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019.

PIMENTA, Selma G. A formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579> . Acesso em: 12 maio 2021.

PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. Coord. e traduzido por Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2008.

PONZIO, Augusto. Problemas de sintaxe para uma linguística da escrita. *In*; BAKHTIN, M. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. p. 7-58.

POOLE, Adam; HUANG, Jingyi. Resituating funds of identity within contemporary interpretations of perzhivanie. **Mund, culture and activity**, v. 25, n. 2, p. 125-137, 2018.

PRADO, Rafael Barreto do. Processos de formação : estágio de passagem. *In*: BARZOTTO, Vládir Heitor ; PIETRI, Émerson de (Org.). **Estágio, escrita e formação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018. p. 153-167.

REIS, A.; ANDRÉ, M. E. A. D.; PASSOS, L. F. Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 12, n. 23, p. 33–52, 2020. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/289>. Acesso em: 13 jan. 2024.

RODRIGUES, Rosângela; ROHLING, Nívea. O discurso sobre o professor mediador: uma reflexão sobre produções discursivas de licenciandos na educação a distância. **Revista do Programa de pós-graduação em letras da universidade de Passo Fundo**, v. 10, n. 2, p. 410-432, jul./dez. 2014. <http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v10i2.4110> .

ROHLING, Nívea; RUCINSKI, Wilson R. D. A identidade docente discursivizada em comentários online: reenunciação e discursos de resistência. **Calidoscópico**, v. 15, n. 3, p. 516-528, set./dez., 2017.

SANTANA, Flávia Cristina de Macêdo; BARBOSA, Jonei Cerqueira. O dispositivo formativo da residência pedagógica: ataques, lutas e resistências. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, e250065, 2020.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. **O cálculo do conflito. Estabilidade e crise na política brasileira**. Belo Horizonte; Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais/IUPERJ, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019. *E-book*. Disponível em: <https://ler.amazon.com.br>. Acesso em: 18 fev. 2021.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (coord.). **Professores e sua formação**. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 77-91.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. São Paulo: Artmed, 2003. *E-book*. Disponível em: <https://bookshelf.vitalsource.com/reader/books/9788536310121/pageid/2>. Acesso: 12 maio 2021.

SIGNORINI, Inês. O gênero *relato reflexivo* produzido por professores da escola pública em formação continuada. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Gêneros catalisadores**: letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola editorial, 2006. p. 53-70.

SILVA, Juan dos Santos; CASADO ALVES, Maria da Penha. A identidade na vida e a identidade na arte: um panorama identitária nas obras de Bakhtin. **Letras Hoje**, Porto Alegre, v. 56, n. 3, p. 497-511, set.-dez. 2021.

SILVA, Wagner Rodrigues. Práticas escolares de leitura em estágio supervisionado: por uma formação crítica do professor. In: GONÇALVES, Adair; PETRONI, Maria Rosa (org.). **Formação inicial e continuada de professores**: o múltiplo e o complexo das práticas educativas. Dourados: UFGD, 2012. p. 135-166.

SILVA, Wagner Rodrigues; MELO, Livia Chaves de. Relatórios de estágio supervisionado como gênero discursivo mediador da formação do professor de língua materna. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, n. 47, v. 1, p. 131-149, jan./jun. 2008.

SILVA, Maria Cristiani G. **A educação integral na escola de tempo integral**: as condições históricas, os pressupostos filosóficos e a construção social da política de educação integral como direito no Brasil. 2018. 150 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

SILVA, Katia Augusto C. P. da; CRUZ, Shirleide Pereira. A residência pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento - Diálogos Em Educação**, Rio Grande do Sul, v.27, n. 2, p. 227-247, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8062>. Acesso em: 15 jan. 2024.

SOARES, Magda. Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 146-173, dez. 2014.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. A concepção dialógica e os dois planos da linguagem e da constituição do sujeito: algumas considerações. **Nonada**, n. 24, p. 204-223, 1º semestre, 2015.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

SOUZA, Geraldo Tadeu. **Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo de Bakhtin/Volochinov/Medvedev**. 2.ed. São Paulo: Humanitas; FFLCH/USP, 2002.

STENHOUSE, Lawrence. El professor como tema de investigacion y desarrollo. **Revista de Educación**, n. 277, 1985, p. 43-53. **Disponível em:** <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:00da0312-9a3c-4663-bf7c-1a07dff84440/re2770300503-pdf.pdf>. Acesso em: 05 julh. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VALADARES, Juarez Melgaço. O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. *In*: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 187-200.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Metodologia dialética em sala de aula. **Revista de Educação AEC**, Brasília, n. 83, abr. 1992. [18] p.

VOLÓCHINOV, Valetin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Tradução, notas e glossário Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: DA SILVA, T. T. (org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. dos estudos culturais. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 7-72.

ZELMANOVITS, Maria Cristina. Relato de prática: um texto à espera de sua autoria. **Na Ponta do Lápis**, ano XII, n. 27, p. 26- 31, jul. 2016.