

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

ANA CAROLINA SABINO DOS SANTOS

**O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS: A EXPERIÊNCIA DO DOCENTE ORIENTADOR NO CONTEXTO DA
PANDEMIA DE COVID-19**

ALFENAS/MG

2024

ANA CAROLINA SABINO DOS SANTOS

**O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS: A EXPERIÊNCIA DO DOCENTE ORIENTADOR NO CONTEXTO DA
PANDEMIA DE COVID-19**

Dissertação de Mestrado apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas-UNIFAL/MG. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais, na linha de pesquisa: Cultura, práticas e processos na educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Helena Maria dos Santos Felício

**ALFENAS/MG
2024**

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Central

Santos, Ana Carolina Sabino dos .

O Programa Residência Pedagógica na Universidade Federal de Alfenas: a experiência do docente orientador no contexto da pandemia de Covid-19 / Ana Carolina Sabino dos Santos. - Alfenas, MG, 2024.

186 f. : il. -

Orientador(a): Helena Maria dos Santos Felício.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2024.

Bibliografia.

1. Desenvolvimento Profissional. 2. Ensino Remoto . . 3. Orientação da prática pedagógica. 4. Programas de formação de professores. I. Felício, Helena Maria dos Santos , orient. II. Título.

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS: A EXPERIÊNCIA DO DOCENTE ORIENTADOR NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19

A Banca examinadora abaixo-assinada aprova a Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Aprovada em: 28 de fevereiro de 2024.

Profa. Dra. Helena Maria dos Santos Felício
Instituição: Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)

Prof. Dr. Nilton Luiz Souto
Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Sul de Minas (IFSULDEMINAS)

Prof. Dr. Márcio Abondanza Vitiello
Instituição: Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)



Documento assinado eletronicamente por **Helena Maria dos Santos Felício, Professor do Magistério Superior**, em 29/02/2024, às 15:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1184171** e o código CRC **E7954FF0**.

Com gratidão, dedico esta dissertação a todos aqueles que passaram por mim e um pedacinho de si deixou.

AGRADECIMENTOS

Por mais que uma pesquisa se mostre em sua artesanaria, um processo solitário e muitas vezes angustiante, ela não se faz sozinha. Jamais! Ela se faz em coletivo. Assim, agradeço a todas as pessoas – que são muitas! que de alguma forma contribuíram para dar corpo e materialidade a esta dissertação.

Em primeiro lugar gostaria de agradecer a Deus por todas as bênçãos proporcionadas ao longo da minha vida, em especial, às excelentes pessoas que colocou no meu caminho.

A minha família que sempre me deu apoio em todas as escolhas, em especial aos meus pais, Arai e Regiane, que apesar não terem conseguido concluir a educação básica, sempre prezaram pelos estudos dos filhos. Sua simplicidade, generosidade e determinação foram os alicerces na minha caminhada profissional e pessoal. Dedico a vocês todas as minhas conquistas e agradeço por tanto, vocês são minha inspiração!

Aos meus amados irmãos Willian e Izabela, por todo incentivo e vibração em cada vitória.

Aos colegas que pude conhecer através do ingresso no mestrado e que fizeram os dias mais leves e alegres, em especial, Fernanda e Flávia, que sempre torceram por mim e me ajudaram quando sentiram que eu necessitava de palavras de afeto e incentivo

A “hermana” Ellen, grande amiga que o PPGE me proporcionou, uma amizade que foi além da academia, e foi um ombro amigo nas dificuldades e nas alegrias.

De modo especial e com carinho à minha Orientadora Prof^a. Dr^a Helena Maria dos Santos Felício (maravilhosa), pelo exemplo da mais perfeita combinação entre sabedoria e competência. Agradeço sinceramente por ter confiado em mim e por acreditar que eu seria capaz de produzir esta dissertação. Obrigada Helena, por sua valiosa e inspiradora orientação.

Não posso deixar de agradecer à minha primeira orientadora no caminho científico, a Prof^a Ms. Daniela Schiabel, que foi uma grande incentivadora e inspiração rumo à busca pelo mestrado. Reconheço que sua influência não se limitou ao campo da ciência e da pesquisa, mas estende-se à minha formação como pessoa. O respeito, a ética e a paixão que você demonstra pelo seu trabalho são valores que levarei comigo ao longo de toda minha carreira acadêmica e profissional. Sou grata por sua dedicação e incentivo desde o início.

Institucionalmente, agradeço ao PPGE da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), pela acolhida no programa, em especial ao Professor Frederico Totti por toda atenção em cada solicitação e procura.

Aos membros do Grupo de Pesquisa Formação Docente, Didáticas e Currículos, pelos debates e reflexões proporcionados, que me ajudaram na escrita e melhoramento da dissertação. Em especial ao Prof. Olavo por toda animação e descontração, além da grande sabedoria ao conduzir as atividades do GP.

Aos Docentes Orientadores que aderiram a proposta das entrevistas e que tornaram viável a pesquisa proposta.

Aos professores da Banca Examinadora, o Prof Dr. Nilton Souto e Prof. Dr. Marcio Abonza, pelo exercício da função acadêmica, pelas críticas e sugestões, sobretudo, por tratar com respeito e dignidade os erros; afinal, eles também possibilitam o processo de ação-reflexão-ação sobre a pesquisa.

A CAPES, pelo fomento da pesquisa, o que tornou a construção dessa pesquisa possível.

Enfim...gratidão a todos que fizeram parte dessa construção, sendo co-autores na construção desse trabalho, não apenas pelos aspectos científicos, mas também pela ajuda coletiva e afetuosa que me fez seguir em frente.

*Mas é preciso ter manha.
É preciso ter graça.
É preciso ter sonho sempre.
Quem traz na pele essa marca,
possui a estranha mania de ter fé na vida.
(Milton Nascimento)*

RESUMO

Esta pesquisa investiga a orientação da prática pedagógica no contexto da formação de professores, com foco no Programa Residência Pedagógica (PRP) e na atuação dos Docentes Orientadores. Esses professores-formadores, pertencentes à instituição de Ensino Superior, desempenham um papel fundamental ao orientar os licenciandos durante a imersão nas escolas, integrando a experiência da residência aos fundamentos teórico-práticos da profissão docente. Assim, o objetivo central desta pesquisa foi analisar a experiência dos docentes orientadores no desenvolvimento do PRP na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), bem como compreender o movimento didático-pedagógico do docente orientador durante o período da pandemia de COVID-19. A pesquisa foi de natureza qualitativa, com dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com sete docentes orientadores do PRP da UNIFAL-MG que integraram o programa durante o período de vigência do Edital nº 1 de 2020. As entrevistas foram analisadas por meio da análise construtivo-interpretativa. A análise interpretativa dos dados evidenciou três núcleos de significação: I) A docência em tempos de pandemia na Residência Pedagógica; II) A dimensão relacional discente e docente; III) O exercício da docência e a mediação digital. Os resultados destacam que a experiência dos orientadores no PRP durante a pandemia foi marcada por desafios e aprendizados. A adaptação dos subprojetos para o ensino remoto enfrentou obstáculos variados, destacando-se as particularidades de cada subprojeto e as limitações encontradas. O movimento de adaptação dos subprojetos para ensino remoto não foi uniforme e enfrentou desafios, especialmente diante das particularidades de cada subprojeto e das limitações encontradas. A dimensão relacional entre orientadores e residentes licenciandos foi fundamental, apesar da virtualidade ter gerado um certo distanciamento. A mediação digital, embora tenha proporcionado continuidade às atividades de residência, não foi capaz de replicar integralmente a experiência autêntica da sala de aula. O ensino remoto resultou em uma artificialização do aprendizado da docência, divergindo do propósito do programa de proporcionar uma imersão completa no processo de ensino e aprendizagem. A mudança abrupta para o ensino remoto intensificou as pressões emocionais e a sobrecarga de trabalho dos orientadores, impactando negativamente o bem-estar docente, sobretudo diante das transferências da docência para o ambiente residencial, uma vez que essa transição trouxe consigo diversas demandas, que até então eram separadas. Observou-se que as estratégias iniciais de orientação focaram na superação das limitações tecnológicas e na compreensão do cenário dos residentes. O movimento didático dos orientadores evoluiu para uma abordagem adaptada ao ensino remoto, incorporando o intercâmbio entre instituições, o engajamento dos residentes e uma orientação baseada na reflexão sobre o ensino a distância. Os resultados desta pesquisa contribuem para a compreensão da experiência dos docentes orientadores no PRP, especialmente no contexto da pandemia de COVID-19. Os achados da pesquisa apontam para a necessidade de repensar a formação inicial de professores, de modo a contemplar a perspectiva da docência remota e híbrida a partir da perspectiva dos professores-formadores, os orientadores.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional. Ensino Remoto. Orientação. Programas de formação de professores.

ABSTRACT

This research investigates the orientation of pedagogical practice in the context of teacher education, focusing on the Pedagogical Residency Program (PRP) and the role of Teaching Advisors. These teacher-educators, affiliated with the Higher Education institution, play a crucial role in guiding teacher candidates during their immersion in schools, integrating the residency experience with the theoretical and practical foundations of the teaching profession. Thus, the central objective of this research was to analyze the experience of teaching advisors in the development of the PRP at the Federal University of Alfenas (UNIFAL-MG), as well as to understand the didactic-pedagogical movement of the teaching advisor during the COVID-19 pandemic. The research was qualitative, with data collected through semi-structured interviews with seven teaching advisors from UNIFAL-MG who participated in the program during the validity period of Edital nº 1 of 2020. The interviews were analyzed through constructive-interpretative analysis. The interpretative analysis of the data revealed three cores of meaning: I) Teaching in times of pandemic in the Pedagogical Residency; II) The student-teacher relational dimension; III) The exercise of teaching and digital mediation. The results highlight that the experience of advisors in the PRP during the pandemic was marked by challenges and learning. The adaptation of subprojects for remote teaching faced various obstacles, emphasizing the particularities of each subproject and the limitations encountered. The movement to adapt subprojects to remote teaching was not uniform and faced challenges, especially given the specificities of each subproject and the limitations encountered. The relational dimension between advisors and student teachers was crucial, despite the virtuality causing some distancing. Digital mediation, while providing continuity to residency activities, was unable to fully replicate the authentic classroom experience. Remote teaching resulted in an artificialization of teacher learning, diverging from the program's purpose of providing a complete immersion in the teaching and learning process. The abrupt shift to remote teaching intensified emotional pressures and workload for advisors, negatively impacting teacher well-being, especially considering the transfer of teaching to the residential environment, bringing with it various demands that were previously separated. Initial guidance strategies focused on overcoming technological limitations and understanding the residents' scenario. The didactic movement of the advisors evolved into an approach adapted to remote teaching, incorporating inter-institutional exchange, resident engagement, and guidance based on reflection on distance learning. The results of this research contribute to understanding the experience of teaching advisors in the PRP, especially in the context of the COVID-19 pandemic. The findings point to the need to rethink initial teacher education to encompass the perspective of remote and hybrid teaching from the standpoint of teacher-educators, the advisors.

Keywords: Professional Development. Remote Teaching. Guidance. Teacher Education Programs.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Linha temporal de Políticas e Programas de Formação de professores.....	33
Figura 2 – Sujeitos participantes do Programa Residência Pedagógica	50
Figura 3 – Articulação entre Universidade e Educação Básica através dos atores do PRP.....	54
Figura 4 – Organização e Sistematização dos Núcleos de significação.....	98
Figura 5 – Sistematização do Núcleo I.....	101
Figura 6 – Sistematização do Núcleo II.....	121
Figura 7 – Sistematização do Núcleo III.....	140

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Diferenças entre Estágios e atividades de Residência.....	53
Quadro 2 –	Histórico de implantação de cursos de Licenciatura na UNIFAL-MG.....	66
Quadro 3 –	Perfil dos Orientadores investigados.....	92
Quadro 4 –	Distribuição dos subprojetos de Residência.....	89
Quadro 5 –	Exemplo de organização e sistematização dos pré-indicadores e indicadores.....	96

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Cotas de bolsas de residente por região - Edital nº 1/2020.....	51
Tabela 2 –	Pesquisas acadêmicas no Catálogos de Teses e Dissertações da CAPES no período de 2018 a 2022.....	58
Tabela 3 –	Pesquisas acadêmicas no Catálogos periódicos da CAPES no período de 2018 a 2022.....	60

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional para Formação dos Profissionais de Educação
ANVISA	Agência Nacional de Vigilância Sanitária
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum para Formação de professores
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
IEB	Instituições de Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
IPES	Instituições Públicas de Ensino Superior
ISEs	Institutos Superiores
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PDI	Projeto de Desenvolvimento Institucional
PI	Projeto Institucional
PIBID	Programa de Bolsa de Iniciação à Docência
PROBIC	Programa de Bolsa de Iniciação Científica
PRP	Programa Residência Pedagógica
RP	Residência Pedagógica
SARS COV-2	Síndrome Respiratória Aguda Grave
TEs	Tecnologias Educacionais
TICs	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNIFAL-MG	Universidade Federal de Alfenas

SUMÁRIO

1	NOTAS INTRODUTÓRIAS.....	16
1.1	INAUGURANDO O DIÁLOGO.....	19
2	POLÍTICAS E DISCURSOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	24
2.1	FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TRABALHO, CONCEPÇÕES, ESPAÇOS FORMATIVOS E OS ASPECTOS CONSTITUTIVOS DA DOCÊNCIA.....	25
2.2	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL PÓS-LDB/1996: DESAFIOS, AVANÇOS E PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	30
3	O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: CARACTERIZAÇÃO E IMPORTÂNCIA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE.....	48
3.1	O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UMA ARTICULAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO BÁSICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	48
3.2	ESTADO DA ARTE – PERIÓDICOS, TESES E DISSERTAÇÕES QUE VERSAM SOBRE O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO BANCO DE DADOS DA CAPES (2018- 2022).....	56
3.2.1	Teses.....	57
3.2.2	Periódicos.....	59
3.3	O PRP NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS (UNIFAL-MG).....	63
4	A ORIENTAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	72
4.1	ORIENTAÇÃO E/OU SUPERVISÃO: HISTÓRIA, CONCEITOS E PRÁTICAS.....	71
4.2	O PROCESSO DE ORIENTAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	76
4.3	O DOCENTE ORIENTADOR COMO AGENTE FORMADOR DE PRÁTICAS CRÍTICAS E REFLEXIVAS.....	78
4.4	DIMENSÃO RELACIONAL NO CONTEXTO DE ORIENTAÇÃO	84
5	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	87
5.1	LÓCUS DA PESQUISA.....	87
5.2	ABORDAGEM DA PESQUISA.....	88
5.3	ANÁLISE DOCUMENTAL.....	90
5.4	COLETA DE DADOS E CONSTRUÇÃO DAS INFORMAÇÕES.....	91
5.4.1	Perfil dos sujeitos da pesquisa.....	91
5.4.2	Entrevista semiestruturada.....	93
5.4.3	Análise e interpretação dos dados.....	95
6	ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	100
6.1	NÚCLEO I - A FACE DA DOCÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: ENTRE A IMERSÃO E A ARTIFICIALIZAÇÃO NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.....	100
6.1.1	Adaptações do PRP durante a pandemia.....	101
6.1.2	Trabalho com a dimensão escolar.....	108
6.2	NÚCLEO II - DIMENSÃO RELACIONAL ENTRE DISCENTE E DOCENTE.....	120
6.2.1	Relação entre residente e orientador no contexto remoto e pandêmico.....	121

6.2.2	O papel multifacetado do orientador e o suporte emocional	132
6.3	NÚCLEO III - EXERCÍCIO DOCENTE E A MEDIAÇÃO DIGITAL	139
6.3.1	A transferência da docência para o ambiente residencial	140
6.3.2	Estratégias dos orientadores em meio à pandemia.....	148
6.3.4	Recursos e ações didáticas	153
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
	REFERÊNCIAS	163
	APÊNDICE	177
	ANEXO	178

1 NOTAS INTRODUTÓRIAS

“De que forma a ação profissional é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor?”

(Nóvoa, 2000, p. 11-30).

Partindo da indagação feita por Nóvoa (2000), que destaca a dimensão formativa da experiência e vivência na constituição da profissionalidade docente, vejo como oportuno, ao abrir esta dissertação, trazer em pauta as vivências que constituíram a minha formação. Nesse sentido, não é possível dissertar a construção desse texto sem antes narrar a trajetória da pesquisadora que agora vos fala, ou melhor, que vos escreve. Assim, antes de discorrer sobre minha pesquisa, sinto-me chamada a compartilhar o pano de fundo que me constitui como pessoa, entrelaçando minhas escolhas profissionais a esses fios essenciais que compõem meu ser. Para que possam conhecer não apenas minha pesquisa, mas também a pessoa por trás dela, a Carol, filha do senhor Arai e da dona Regiane, guerreiros do campo, a quem tenho imenso orgulho e admiração.

Nesse cenário, compartilho da perspectiva de Pimenta e Anastasiou (2002), que argumentam que a construção da identidade docente se fundamenta nas relações estabelecidas pelo futuro professor com seu meio social, especialmente por meio das experiências de ensino vivenciadas ao longo de sua vida. Além disso, como apontado por Tardif (2002), os saberes docentes também possuem raízes nos conhecimentos pessoais e no saber-fazer personalizado dos professores.

Os saberes dos professores não estão restritos ao ambiente estritamente profissional, uma vez que se originam de fontes sociais anteriores à carreira propriamente dita e estão enraizados em experiências pessoais, familiares e sociais. Nesse trilhar, concordo com o autor que nos conduz à compreensão de que os saberes dos professores estão intrinsecamente ligados à sua identidade e trajetória de vida.

Desse modo, parto do pressuposto de que as trilhas de memórias e trajetórias percorridas ao longo de nossa existência se revelam como fios que tecem a tapeçaria de nosso ser e são elementos que constituem a essência de nossa identidade profissional, conforme Bosi (1979); as memórias do passado não apenas se conservam, mas também atuam no presente.

Nasci em uma cidadezinha pequena do sul de Minas, Poço Fundo, uma cidade onde todos se conhecem, na qual a sensação de pertencimento e união é constante. Aos quatro anos

de idade, mudei-me para Alfenas-MG, morando na zona rural, especificamente na região da Ponte das Amoras, um lugar maravilhoso onde tive grandes vivências no campo e também grandes dificuldades. Morar na roça e estudar era um tanto exigente. Ter que acordar às quatro horas da manhã ou andar uma certa distância em tempos chuvosos para pegar o transporte público era cansativo, mas isso não foi um empecilho, apesar de reconhecer que poderia ter sido, sobretudo ao relembrar as memórias e as situações vivenciadas.

Concluí o ensino fundamental na cidade; depois, no ano de 2010, retornei para a minha cidade natal. Em Poço Fundo, concluí o restante da minha formação na educação básica, cursando o ensino médio noturno devido ao meu trabalho diurno no comércio local, onde trabalhava em uma loja de roupas. Paralelamente ao trabalho, dediquei parte do meu tempo como catequista, preparando crianças para a “primeira comunhão” na comunidade do bairro Mãe Rainha. Além disso, eu também participava de diversos projetos sociais da cidade.

Foi através dessas participações em projetos sociais que comecei a trilhar meu caminho em direção à profissão docente e descobri o desejo de me tornar professora. Essa vontade adveio das minhas participações nos projetos desenvolvidos na Associação Beneficente Maria Pequena¹¹.

Nessas participações, eu realizava atividades recreativas e pedagógicas com crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social, o que me proporcionou grandes vivências na docência, mesmo sendo em um espaço não formal de educação. Nesse contexto, a experiência de atuar em projetos sociais me proporcionou o desejo de buscar no ensino a profissão que me permitiria fazer a diferença na vida de outras pessoas, oferecendo oportunidades de aprendizado e transformação. A atuação como catequista também foi uma ponte em direção à docência, mesmo sendo no campo religioso, a ação de ensinar esteve sempre muito presente, o que despertou em mim o interesse em buscar profissionalmente a licenciatura em Pedagogia, a qual teve início no ano de 2017.

Essas experiências e saberes acumulados ao longo da vida de um professor, antes mesmo da formação acadêmica, visto por Tardif (2002) como pré-profissionais, contribuem para a diversidade e riqueza da docência, permitindo que o professor constitua sua formação identitária para a profissionalidade docente.

¹ A Associação Beneficente Maria Pequena, situada na cidade de Poço Fundo-MG, desempenha um papel fundamental na comunidade, oferecendo suporte e auxílio às crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social. Seus esforços abrangem diversas áreas, visando promover a dignidade, a inclusão e o desenvolvimento integral dos beneficiados. A associação realiza projetos educacionais, recreativos e culturais voltados para as crianças em situação de vulnerabilidade, com o objetivo de contribuir para seu desenvolvimento intelectual e cultural. Essas iniciativas têm o propósito de proporcionar oportunidades de aprendizagem, fortalecimento emocional e socialização, buscando criar um ambiente favorável ao crescimento saudável e à construção de um futuro melhor para as crianças atendidas.

Com relação aos saberes provenientes da formação profissional para o magistério, minha graduação em Licenciatura em Pedagogia, concluída em 2021 na Universidade Professor Edson Antônio Vellano (UNIFENAS), me permitiu um leque de possibilidades, tanto acadêmicas quanto profissionais. Em primeira instância, o meu contato com a ação profissional com o estágio não obrigatório remunerado, realizado na Educação Infantil na Creche Santa Terezinha do Menino Jesus, na cidade de Poço Fundo. Atuei nesta instituição durante quase toda a minha graduação, somente durante o período da pandemia que as atividades ficaram suspensas, mas durante o período de estágio, tive contato com diversas dimensões que envolvem o exercício da docência, e isso reafirmou ainda mais a minha escolha pela profissão.

Além dessa inserção no contexto da ação profissional, tive a oportunidade de me envolver com a investigação científica por meio do Programa de Bolsa Iniciação Científica (PROBIC) com a pesquisa intitulada “O currículo do Ensino Fundamental I: a inclusão dos alunos com deficiência em foco”. Essa Iniciação Científica (IC) contribuiu significativamente na minha formação, sobretudo enquanto pesquisadora, até porque, foi na IC que comecei a dar os meus primeiros passos rumo à pesquisa científica.

Destaco ainda que, para além das contribuições científicas e acadêmicas proporcionadas pela IC, não posso deixar de destacar a felicidade de ter tido uma orientadora que me ensinou muito sobre o rigor científico. Sem sombra de dúvida, acredito que o processo de orientação desenvolvido durante a IC foi o pontapé inicial para a minha continuidade na vida acadêmica, sobretudo na busca do mestrado acadêmico.

A partir dessa experiência vivenciada no PROBIC, estudando sobre o currículo, e alicerçado com a forma de orientação desenvolvida pela orientadora que me auxiliou ao longo do processo da IC, surgiu o desejo de continuar a pesquisa acadêmica, mas agora com ênfase numa abordagem que envolvesse o processo de orientação da prática pedagógica na formação de professores. Assim sendo, iniciei uma nova proposta de investigação.

Finalizando o curso de graduação, não hesitei em dar continuidade à minha trajetória acadêmica, apesar de algumas pessoas, inclusive professores, terem uma visão pessimista sobre isso. Para muitos, era necessário um período de pausa após a formação para, só então, pensar em seguir com os estudos avançados. No entanto, a minha orientadora de IC foi um grande estímulo para continuar na pesquisa científica, e assim, decidi seguir seus conselhos. Agora, aqui estou, avançando em minha carreira acadêmica com entusiasmo e gratidão por ter seguido os meus desejos na vida profissional, ciente de que esta é apenas uma etapa do meu caminho em direção à pesquisa científica.

1.1 INAUGURANDO O DIÁLOGO

Frente aos desafios contemporâneos em que a educação brasileira vem passando por diversas modificações, sobretudo em um cenário de (re)adaptação no pós-isolamento social, nos deparamos com um cenário em que o tema da formação de professores nos parece cada vez mais pertinente, principalmente no que diz respeito à iniciação à docência, que ainda ocorre durante o período da formação inicial. Esta etapa é uma preparação profissional, cujo objetivo é oportunizar ao licenciando a vivência da práxis² educacional e das diversas nuances que envolvem o processo de ensino.

Assim sendo, o processo formativo de professores requer novas perspectivas para o futuro profissional docente, a fim de que possa estabelecer relações entre diversos campos educativos. Isso ocorre porque a profissão de professor é complexa, demandando uma série de saberes que são constitutivos da profissão e asseguram uma melhor qualificação para iniciar a carreira profissional.

Portanto, partindo desta linha de pensamento, esta pesquisa direciona o olhar para o contexto de formação de professores, *a priori* no âmbito do Programa Residência Pedagógica (PRP). De maneira mais específica, este estudo volta-se para a atuação dos "professores-formadores" (Azevedo; Andrade, 2011), que são professores universitários envolvidos na formação de futuros professores, sendo agentes fundamentais no processo formativo dos licenciandos. No âmbito do PRP, os professores-formadores são denominados Docentes Orientadores.

Cabe esclarecer que o PRP é um programa lançado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), em março de 2018, com o intuito de contribuir com a formação inicial de professores, promovendo uma relação mais direta entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as Instituições de Educação Básica (IEB). Para isso, o programa objetiva promover a imersão de estudantes de licenciatura nas escolas de Educação Básica, contribuindo para um aperfeiçoamento na formação teórico-prática dos cursos de licenciatura. Nesse contexto, o residente (professor em formação) tem a oportunidade de se inserir na realidade escolar pública brasileira, podendo imergir no cotidiano escolar em todas as suas complexidades e diversidade.

² A práxis é um conceito desenvolvido pelo filósofo Adolfo Sánchez Vásquez em sua obra "A Filosofia da Práxis". Segundo o filósofo, a práxis pode ser compreendida como uma "categoria central da filosofia, que se concebe não apenas como interpretação do mundo, mas também como um guia para sua transformação" (Vásquez, 2007, p. 5). Dessa forma, a práxis envolve a indissociabilidade entre as atividades teóricas e práticas, representando uma constante reflexão-ação voltada para a busca de transformações na realidade.

O programa teve sua primeira edição em 2018, e a segunda edição ocorreu entre os anos de 2020 e 2022. No entanto, em março de 2020, o mundo foi surpreendido por uma crise sanitária ocasionada pela pandemia da Covid-19, um vírus que causa infecção respiratória aguda grave, provocada pelo Coronavírus-SARS-CoV-2. O vírus é caracterizado pela sua alta velocidade de disseminação e capacidade de provocar alto índice de mortes (Anvisa, 2020).

Segundo a Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), o alto índice de mortes teve maior impacto para uma grande parte da população brasileira, especialmente para as pessoas que vivem em situação de vulnerabilidade social. Isso se deve à exclusão social, à alta exposição a diversos fatores de riscos e, principalmente, pela falta de acesso a meios de saúde, à não manutenção de políticas públicas efetivas nas periferias e para pessoas que vivem em situação de rua (Fiocruz, 2022).

No Brasil, segundo informações do Ministério da Saúde (2023), desde o início da pandemia em 2020, até a data de 5 de maio de 2023, quando a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou o fim da pandemia, o número de óbitos pelo vírus alcançou a trágica marca de 700 mil mortes. Essa perda representou muitas vidas perdidas e famílias enlutadas, que poderiam ter tido histórias diferentes. Infelizmente, devido à desresponsabilização do Estado e ao negacionismo do governo de extrema-direita em relação à ciência, o descaso com a saúde pública e o atraso da vacinação tornou-se uma marca dolorosa e terrível em um período dramático do país.

Perante este cenário caótico e devastador da pandemia, a educação também foi desafiada. O campo educacional sofreu vários impactos que levaram a mudanças no modelo de ensino, uma vez que o ensino presencial não era possível. Essa necessidade de reorganização das atividades escolares e acadêmicas em função das medidas preventivas contra a propagação da Covid-19 foi enfatizada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio da Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020.

O CNE esclareceu aos sistemas e redes de ensino de todos os níveis, etapas e modalidades a importância de substituir as aulas presenciais por aulas ministradas por meios digitais durante o período de pandemia da Covid-19. Desde então, as instituições de ensino, da educação básica à pós-graduação, trabalharam para adequar os processos de ensino, reorganizar os planejamentos, capacitar os docentes, reestruturar as condições de trabalho, redefinir as práticas pedagógicas e reorganizar o estudo dos estudantes.

O ensino remoto foi uma possibilidade de manutenção das atividades escolares durante o distanciamento social imposto para conter a pandemia da Covid-19, evitando aglomerações

e disseminação viral. Para o trabalho docente, no contexto de isolamento social, as consequências e desafios se fizeram presentes. O cenário foi novo e sem precedentes, exigindo uma transformação das lógicas pedagógicas e conhecimentos específicos para construir um processo de ensino e de aprendizagem de qualidade, tanto na formação de professores quanto na educação básica.

A mudança drástica no formato de ensino trouxe desafios ao PRP, que precisou se adaptar e encontrar alternativas para continuar, apesar das limitações impostas pela situação da saúde pública. Com isso, as atividades do programa passaram a acontecer de forma remota. O programa se vê desafiado a manter seus objetivos, uma vez que o mesmo é destinado a contribuir com o exercício da prática profissional no cotidiano de uma sala de aula, o que foi dificultado pela pandemia. Nesse cenário de incertezas e mudanças, questionamos o desenvolvimento do PRP, a partir da experiência de uma universidade do Sul de Minas, a Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), situada na cidade de Alfenas.

Deste modo, o intuito desta pesquisa não é somente problematizar o desenvolvimento do programa, não apenas em termos estruturais, mas sobretudo em termos formativos e curriculares dos cursos de licenciatura. Isso porque o contexto de todas as instituições educacionais, sejam elas de educação básica ou superior, foi alterado, exigindo a elaboração de diferentes paradigmas a respeito da formação de professores, da prática pedagógica, da relação entre o ensino e aprendizagem, e da relação entre professores e estudantes. Neste estudo, focaremos especificamente no processo de orientação pedagógica na formação de professores em um contexto pandêmico.

Investigar o PRP, especificamente o papel do Docente Orientador, se deu pelo fato de ter identificado uma lacuna no que diz respeito à produção acadêmica envolvendo esse sujeito, sobretudo no tocante às contribuições do orientador no desenvolvimento do programa no contexto pandêmico. Assim, ao identificar lacunas no que diz respeito à produção científica sobre o Docente Orientador no PRP, este estudo pretende responder à seguinte questão:

Como se desenvolveu a experiência do docente orientador no PRP no contextopandêmico da Covid-19?

Com essa amplitude e a partir das mudanças de cenários que alteram e interferem na formação de professores, pesquisamos o desenvolvimento do PRP a partir do Edital CAPES nº 01/2020, tendo como *locus* de pesquisa o contexto do referido programa na UNIFAL-MG.

Para essa finalidade, buscamos:

- Caracterizar o PRP na UNIFAL-MG, a partir do edital CAPES nº 01/2020;
- Analisar a experiência do docente orientador no desenvolvimento do PRP no contexto da pandemia da Covid-19;
- Compreender o movimento didático-pedagógico do docente orientador.

Dessa forma, a presente dissertação está organizada da seguinte maneira:

Dessa forma, a presente dissertação está organizada da seguinte maneira:

O primeiro capítulo, intitulado “*Políticas e discursos sobre a Formação de professores*”, apresenta o arcabouço teórico sobre os conceitos relativos à formação de professores, bem como as Políticas Públicas que direcionam ações para formação docente. Nesse contexto, discute-se a formação inicial de professores e os dispositivos legais que a fundamentam. A escolha de abordar políticas públicas se justifica pelo fato de que o tema da pesquisa, o PRP, está inserido no campo das Políticas Públicas. Portanto, é importante compreender como as políticas e os discursos influenciam a formação de professores, e como esses discursos trazem implicações para o referido programa.

O segundo capítulo, intitulado “*O Programa Residência Pedagógica: caracterização e importância para a formação docente*”, apresenta uma visão geral do PRP, as normatizações que o regulamentam e um Estado da Arte sobre os estudos envolvendo o referido programa. Nesta seção, enfatizamos também a efetivação do programa no âmbito da UNIFAL/MG, apresentando uma análise do Edital n.º 01/2020 e seu desdobramento durante o período da pandemia.

O terceiro capítulo, intitulado “*A orientação da prática pedagógica na formação inicial de professores*”, é composto por discussões teóricas sobre os diferentes modos de compreensão do conceito de Orientação e sua relação com o processo de formação docente. Além disso, aborda o papel do orientador dentro desse contexto formativo. Explorando como a orientação pedagógica desempenha um papel fundamental no desenvolvimento profissional dos futuros professores, fornecendo suporte, direcionamento e acompanhamento durante sua formação.

O quarto capítulo, por sua vez, apresenta uma visão geral do caminho metodológico trilhado para alcançar os objetivos da pesquisa. Destaca a abordagem metodológica utilizada na construção do estudo, respaldada pelos pressupostos de uma pesquisa qualitativa com enfoque na epistemologia qualitativa construtiva interpretativa. Em seguida, trata do cenário da pesquisa, bem como o local do estudo, os sujeitos investigados e os procedimentos e instrumentos utilizados para coletar os dados necessários para a análise.

Por fim, o último capítulo dedica-se a discorrer sobre os resultados da pesquisa, com foco nas experiências vivenciadas pelos Docentes Orientadores, demonstrando uma análise aprofundada das práticas de orientação no contexto do PRP.

A discussão dos resultados destaca a influência das políticas públicas sobre a formação de professores, a caracterização do PRP e sua importância para o desenvolvimento profissional dos futuros educadores, bem como a relevância da orientação na prática pedagógica durante a formação inicial.

No desfecho deste trabalho, são apresentadas as considerações finais, nas quais são sintetizados os principais achados da pesquisa, discutindo-se suas implicações teóricas e práticas. Além disso, são apontadas possíveis contribuições do estudo para a área de formação de professores e sugeridas direções para futuras pesquisas que possam ampliar e aprofundar o entendimento sobre o papel da orientação na prática pedagógica, especialmente no contexto do PRP.

2 POLÍTICAS E DISCURSOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A educação é vista como uma prática social em íntima conexão com o sistema político vigente. Somente a partir deste pode ser compreendida e analisada. Portanto, o educador deve possuir uma sólida formação em ciências sociais e humanas. Sua prática não é jamais “neutra”. Está a serviço da manutenção do “status quo” ou da transformação social (Candau, 1988, p. 47)

Investigar a formação de professores pressupõe construir, teoricamente, um referencial que nos auxilie a olhar para a formação docente como um campo político. Deste modo, reconhecemos que as Políticas Educacionais têm um papel fundamental na organização dos currículos dos cursos de licenciatura. Para compreender melhor o cenário, é necessário discorrer, mesmo que brevemente, sobre as políticas que orientam a construção desses currículos.

Ao pontuarmos a formação de professores como política pública, partimos do pressuposto de que o conceito de política está relacionado às ações do Estado. Essas ações se desdobram em diversas instâncias da sociedade, implantando um projeto de governo distribuído por meio de programas e ações para setores específicos, com o intuito de implementar os princípios propostos na Constituição, por meio de leis, decretos, portarias e resoluções (Reis, André e Passos, 2020).

Para tanto, é fundamental compreendermos a forma como o Estado Brasileiro vem estabelecendo políticas e diretrizes para a formação de professores, visto que o desenvolvimento profissional docente é reflexo da conjuntura política, que estabelece diretrizes para construção dos Projetos Curriculares dos Cursos.

Posto isso, as ponderações que se seguem, e que também são a nossa intenção neste capítulo, pretendem trabalhar primeiramente com os aspectos constitutivos da formação de professores, bem como o arcabouço teórico que compõe os conceitos relativos ao desenvolvimento profissional docente. *A posteriori*, desenvolvemos uma discussão envolvendo os aspectos das Políticas Públicas que norteiam o processo formativo do professor.

No tocante à abordagem das Políticas Públicas, o intuito da discussão é analisar os aspectos históricos referentes às políticas de formação inicial de professores no Brasil. Para tal, é realizado um recorte histórico, tendo como ponto de partida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 20 de dezembro de 1996, estendendo-se até a implementação do PRP pela CAPES. A escolha da LDB como referência inicial deu-se pelo fato de ela representar um marco regulatório crucial para a formação docente, sendo especialmente um ponto central

na organização da educação brasileira.

2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TRABALHO, CONCEPÇÕES, ESPAÇOS FORMATIVOS E OS ASPECTOS CONSTITUTIVOS DA DOCÊNCIA.

O trabalho, em sua forma social genérica, é a utilização da força de trabalho na relação com a natureza para produzir bens e serviços essenciais à vida humana. Independentemente do modo de produção, o processo simples de trabalho é fundamental para a existência social. Para Leontiev (2004), o trabalho é o meio pelo qual o homem emprega forças para a sua existência.

Nesse contexto, as perspectivas de pensadores como Engels (1876) destacam o trabalho não apenas como um meio de produzir bens essenciais à vida humana, mas como a própria essência da existência humana. O trabalho não apenas cria produtos tangíveis, mas também forja a identidade e a cultura, impulsionando a evolução social.

No que se refere ao trabalho docente, Antunes (2009) afirma que o professor pertence a uma classe que vive do seu trabalho. Desse modo, a formação dos professores também está relacionada a uma formação para atuação na profissão, para o trabalho.

A docência, assim sendo, é mais do que uma ocupação, é uma profissão que tem um arcabouço distintivo característico do papel do professor. Nesse contexto, a formação de professores não é apenas uma jornada educacional, mas uma preparação integral para lidar com as complexidades e desafios inerentes à profissão docente.

Ao explorar a etimologia da palavra “formação”, percebemos que ela tem sua origem do latim *formatio*, *ōnis*, o que significa “formação, forma, configuração”. Já a palavra “docente” se refere “ao ensino ou àquele que ensina”, o que pressupõe ser professor (Houaiss, 2009).

Nesse sentido, compreende-se que a formação docente/formação de professores é o processo de preparação de profissionais para exercer a função de lecionar, ou seja, de ensinar. Assim sendo, compreendemos que o docente é o profissional que consegue “estabelecer uma relação dialética entre o ser e o fazer, entre a teoria e a prática, entre a realidade dentro e fora da escola, dentro e fora dos cursos de formação inicial e continuada” (Silva, 2022, p. 32).

Pimenta e Lima (2012) afirmam que o processo de formação de professores inicia-se desde as primeiras experiências escolares do professor e se estende ao longo de sua carreira profissional. Corroborando esse pensamento, Pimenta (2005) compreende a formação de professores como sendo um período que deve basear-se nas relações e interações do professor em formação com o processo de ensino e com o sujeito que está a ensinar ou mediar este processo de ensino.

Nessa perspectiva, refletir sobre o processo de formação docente consiste em compreender os espaços em que essa formação ocorre e que, conseqüentemente, constituem os saberes inerentes à profissão professor. Indo ao encontro dessa discussão, Tardif (2012) discute que os saberes que constituem o saber do professor são construídos ao longo do seu processo de formação e atuação, o que está constantemente interligado entre o que os professores são e o que fazem. Tais transações entre o que sou e o que faço devem ser vistos como dois polos indissociáveis, tidos como fio condutor, visto que o saber está a serviço do trabalho, ou seja, a teoria está a serviço da prática docente.

Segundo Queiroz (2014), o processo de se tornar um profissional da docência, em contraposição ao amadorismo, implica assumir atividades especializadas e fazer parte de um grupo que domina um conjunto de conhecimentos específicos, juntamente com seus códigos e normas próprias. Além disso, o profissional da docência está inserido em um determinado contexto na divisão social do trabalho, assentado em corpus teórico e epistemológico que fundamentam a profissão docente.

Frente a essa perspectiva, é necessário compreender o processo formativo docente para além dos processos inerentes à construção do saber na academia. É preciso reconhecer que o campo de atuação profissional também é um locus essencial à formação docente. Assim sendo, é preciso olhar para a formação de professores em toda a sua complexidade, e para isso, é fundamental que os professores em formação desenvolvam sua práxis em diferentes espaços, para além dos espaços acadêmicos, sobretudo o contato com os contextos reais de trabalho, tendo a Escola como um contexto de produção docente (Abdalla, 2009), sendo o espaço principal para o exercício da docência. Haja vista que a reflexão sobre o ato de ensinar ocorre no momento da prática, que é concedida nas vinculações com a teoria.

Nesse sentido, é importante compreender que a formação docente não se restringe apenas aos conteúdos teóricos e metodológicos adquiridos na academia, mas abrange a vivência no contexto real de trabalho (Nóvoa, 2019). Dessa forma, o campo de atuação profissional é um locus rico em aprendizagem, oferecendo desafios, experiências e oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional.

É sabido que os saberes profissionais do professor não são oriundos somente de saberes codificados por meio de teorias, mas também de saberes experienciais e relacionais, construídos através da relação e socialização com os sujeitos e os contextos reais de trabalho do professor (Libâneo, 2018).

Assim, trata-se de pensar em uma formação docente como um processo que objetiva o

desenvolvimento da capacidade de reflexão em grupo, não apenas como um treinamento para atuação técnica, mas também visando a formação para aprender a conviver com mudanças e incertezas da sociedade contemporânea (Imbernón, 2011).

Nesse contexto de discussão, autores como Tardif (2012) percebem a necessidade da imersão do professor em formação nos diversos mundos socializados, seja na universidade, no grupo de estudos, na família e na escola. A partir da inserção em diferentes espaços socializados, o professor em formação constrói sua identidade profissional, pessoal e social.

Dessa forma, Pimenta e Lima (2012) defendem a perspectiva de que as práticas formativas dos cursos de formação de professores precisam criar processos alusivos ao modo como a profissão docente é representada e explicada socialmente. Assim, as Instituições de Ensino Básico (IEB), a escola, devem ser um espaço de formação e socialização do professor em desenvolvimento profissional, além de espaços de trabalho docente.

Coadunando com essa discussão, Abdalla (2009) sinaliza que a escola é um espaço de ser e estar do professor. Sendo assim, a escola é o locus essencial da formação e desenvolvimento profissional da docência. Ademais, é o “espaço em que os professores constroem o sentido de sua profissão, o grau de pertinência de maneira de ser e estar na profissão, para reinventar instrumentos significativos de construção da realidade” (Abdalla, 2006, p. 67).

A propósito, isso também é apontado nos estudos de Nóvoa (2019) quando aponta que a escola é um espaço principal de socialização, e que “o lugar da formação é o lugar da profissão” (p. 7), sendo a IEB o “lugar da formação dos professores, pois é o espaço da análise partilhada das práticas” (p. 8).

Posto isso, o que supõe que nos seja entendido é que, embora a universidade legitime a formação inicial de professores, sendo um local privilegiado da socialização e sistematização do conhecimento teórico e científico construído historicamente pela humanidade, é na escola que o professor se torna professor.

Assim, é igualmente necessário legitimar o contexto da atividade profissional que se manifesta nas Instituições de Ensino Básico (IEB) como um espaço que potencializa a formação docente, conforme sinalizado por Zeichner (2010), que afirma que é no contexto da atividade profissional que o “tornar-se professor” se efetiva (Zeichner, 2010).

Dessa forma, pode-se afirmar que os professores internalizam os elementos culturalmente já construídos pela humanidade e que são estruturados na prática docente por meio da interação dialética com o meio social em que se dá a atividade profissional, ou seja,

nas escolas. Através dessa interação, os professores em formação são capazes de compreender que as ações docentes que constituem a profissão estão fundamentadas em um arcabouço teórico que permeia a formação docente (Sforni, 2015).

Atender a essa dimensão é essencial, conforme apontado por Nóvoa (2012). No entanto, o autor ressalta que ainda precisamos superar o desafio de integrar os espaços acadêmicos com a prática formativa do contexto da escola. Para isso, é necessário romper com a dicotomia construída historicamente e culturalmente entre Universidade e as Instituições de Ensino Básico, potencializando essa relação mediante a inclusão de um terceiro elemento que confere significado aos demais: a profissão docente.

Em consonância com essa discussão, concordamos com a afirmação de Felício e Silva (2017, p. 159), de que “quanto mais o contexto educacional estiver presente na formação de professores, mais esta formação terá melhores condições de responder às exigências complexas desse contexto”. Isso se deve ao fato de que a profissão do professor é construída nas relações que ele estabelece e no contexto histórico e social em que está inserido.

Portanto, a presença do contexto educacional na formação de professores, sobretudo a relação dialética entre as duas instâncias formativas, escola e universidade, é de suma importância, pois permite que os professores em formação compreendam e se apropriem das especificidades, complexidades e demandas do ambiente em que irão atuar. Ao estarem imersos no seu contexto de trabalho durante a formação, os futuros professores têm a oportunidade de vivenciar e refletir sobre as situações reais que enfrentarão em suas práticas docentes, sendo assim um processo de aquisição da dimensão profissional docente (Nóvoa, 2019), o que possibilita uma formação mais sólida, na perspectiva teórico-prática.

Deste modo, é necessário buscar um processo formativo que integre essa dualidade, uma realidade organizacional que une as Instituições de Ensino Superior (IES) com as Instituições de Ensino Básico (IEB), os docentes universitários aos professores da educação básica, e os professores em formação a esses espaços que são essenciais para a constituição da profissionalidade docente. Essa integração favorece o intercâmbio teórico-prático que se entrecruzam e se complementam, numa perspectiva de aprimorar a formação dos professores, a partir da inserção, ou melhor, imersão no contexto de ação e trabalho do professor.

Ademais, é por meio da interação com o contexto de trabalho, com as escolas, que o professor em formação se integra na profissão. Nessa perspectiva, é fundamental destacar a importância da colaboração e da reflexão conjunta com os colegas que já se encontram atuantes na profissão, conforme afirmado por Nóvoa (2019, p. 10): "Ninguém se integra numa profissão

sozinho, isoladamente. Ninguém constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas. Ninguém, sozinho, domina completamente a profissão".

Assim, a formação e o desenvolvimento profissional docente são fortemente influenciados e construídos pelas interações que os professores têm com o seu contexto de trabalho, o que inclui o coletivo de professores atuantes. Logo, a escola é o espaço no qual o professor em formação enriquece seu desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, Giroux (1997) destaca a importância de uma reflexão crítica sobre o fazer docente que vá além da sala de aula, mas que englobe o coletivo profissional. O autor argumenta que é necessário superar uma abordagem meramente pragmática para atingir o entendimento da prática como *locus* de produção de conhecimentos ancorados na teoria e na reflexão coletiva. Essa abordagem ampliada da prática docente permite a ressignificação e a transformação da própria prática.

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar em prol do processo de humanização, Pimenta e Lima (2012) sinalizam que o processo de formação docente deve desenvolver os conhecimentos e as habilidades, as atitudes e os valores que possibilitem aos professores construir seus saberes/fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano.

À vista disso, as autoras ainda apontam que o processo de formação de professores deve mobilizar os conhecimentos teóricos da educação para áreas do conhecimento que permitam compreender o ensino como uma realidade social. Assim, espera-se que o processo formativo dos futuros professores desperte a capacidade de investigar a própria atividade docente e, desse modo, construir e ressignificar seus saberes docentes, resultando na construção da sua identidade docente (Pimenta; Lima, 2012).

Nesse fio condutor, entende-se que é no contexto da escola que todas as teorias educacionais ganham significado, a partir de sua sinergia teórico-prática. E é a partir dessa compreensão que se pode afirmar a importância do PRP como uma experiência formativa, na qual o programa se torna uma importante ferramenta, sobretudo se for pensada como uma Política Pública de Estado, para se repensar e (re)significar os currículos dos cursos de licenciatura, bem como as atividades relacionadas com dimensão da prática e da atuação profissional.

Todavia, nem sempre os saberes organizados para a formação docente são estruturados de forma que haja uma dialeticidade teórico-prática. Tardif (2012) pontua que, para evitar a fragmentação dos saberes, é primordial a realização de ações educativas críticas e reflexivas de

saberes inerentes à docência, baseadas em embasamento teórico e epistemológico. É importante ressaltar que esses saberes não se limitam apenas a conteúdos curriculares e cognitivos, mas também integram um processo contínuo de formação. Esse processo se constrói ao longo da carreira profissional e permite que o professor aprenda a se inserir no seu ambiente de trabalho, bem como interiorizar ações que integram a consciência de sua prática.

Com base nesse pressuposto, torna-se essencial que a formação de professores seja permeada por experiências que proporcionem a relação com os diversos saberes epistemológicos que constituem o processo formativo do professor, tendo a universidade e a educação básica como dois pilares essenciais para a formação de professores e, conseqüentemente, para a constituição e desenvolvimento profissional docente. É necessário que sejam problematizados os diversos desafios e complexidades que implicam sobre a profissão docente, e que levem em consideração a realidade das escolas, sem romantizar uma educação que não condiz com o contexto educacional.

2.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL PÓS-LDB/1996: DESAFIOS, AVANÇOS E PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Compreendendo a formação de professores como um campo político, é fundamental pontuarmos de que forma o Estado Brasileiro vem estabelecendo políticas e diretrizes para a formação inicial de professores, para que assim possamos compreender as concepções, as repercussões e os significados que essas políticas públicas têm para a formação de professores, ou melhor, compreender os interesses subjacentes a ela e as correlações de força e disputa sobre a formação de professores. Sobre isso, Ball (2006) destaca que não se deve pensar em Políticas Educacionais sem conceber os contextos nos quais elas foram elaboradas, onde e por quem devem ser desenvolvidas.

Ao pontuarmos a formação de professores como Política Pública, partimos do pressuposto, como indicado na introdução, de que o conceito de política está relacionado às ações do Estado. Essas ações se desdobram em diversas instâncias da sociedade, implantando um projeto de governo distribuído através de programas e ações para setores específicos, com o intuito de implementar os princípios propostos na Constituição, por meio de leis, decretos, portarias e resoluções (Reis; André; Passos; 2020).

No que se refere ao desenvolvimento profissional docente, sobretudo o período de formação inicial acadêmica, existem inúmeros documentos e políticas que orientam a construção do currículo dos cursos de licenciatura. No que se refere a esse currículo de

formação de professores, Formosinho e Niza (2009) destaca algumas especificidades.

O autor afirma que, apesar de todas as formações acadêmicas terem suas particularidades, o currículo dos cursos de licenciatura possui singularidades intrínsecas à docência, como políticas específicas e detalhadas para a educação escolar. Essas políticas são definidas pelo Governo Federal por meio do MEC e pelo CNE, as quais interferem significativamente na formação de profissionais para atuarem na docência.

Com esses pressupostos, faz-se necessário conhecer o que de fato pressupõe programas como o PRP, ou seja, o que está por trás da construção de um programa voltado para a imersão dos estudantes de licenciatura diretamente no seu *locus* de atuação profissional? Qual é o intuito, em termos políticos, de se ter um programa governamental como esse na formação dos professores? Quais foram as influências para a construção de tal programa?

Para dar significado a algumas dessas indagações, é preciso pontuar os dispositivos legais que trazem regulamentações para o processo de desenvolvimento profissional docente, assim como o contexto sobre o qual essas bases legais foram concebidas.

Neste sentido, é necessário compreender a formação de professores para além da sua conjuntura política de forma isolada, mas em uma perspectiva dialética, que considere a relação entre a educação e o contexto político, histórico e social em que estão inseridos.

Para tal, é dado ênfase nesse referencial teórico à perspectiva neoliberal³ que está enraizada nas políticas de formação dos professores. Desse modo, julgamos relevante incluir esse aspecto na discussão por entender que o neoliberalismo foi se ramificando e segue permeando a educação e, conseqüentemente, a formação de professores.

Dessa forma, é importante analisar como as condições materiais e as relações de poder influenciam a formação de professores e a educação como um todo (Apple, 2013). Uma vez que a formação de professores é um projeto disputado, tanto pelo viés neoliberal com o capital e as forças sociais. Quanto de uma perspectiva contra-hegemônica que vê a educação como uma ferramenta emancipatória, tendo a formação de professores como um projeto voltado para a formação de um professor intelectualmente formado, conforme discutido por Giroux (1997).

Ao considerar essa perspectiva, Bagnara e Fensterseifer (2020) reconhecem que a formação de professores não ocorre em um vácuo, mas que é moldada por diversos fatores

³ A perspectiva neoliberal refere-se a um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defende a não participação do estado na economia e na educação, promovendo a privatização, a competição e a mercantilização dos serviços educacionais (Lopes; Caprio, 2020, s, d). Essa perspectiva tem influenciado as políticas de formação de professores, sendo importante considerar seus impactos na concepção e implementação dessas políticas.

externos. Assim sendo, a política educacional, as estruturas sociais, as desigualdades econômicas e sociais, as relações de poder e outras dinâmicas sociais têm um impacto significativo na formação de professores e na prática pedagógica devido à capilaridade da atuação docente.

Nessa visão dialética, entendemos que a formação de professores não é apenas uma questão individual, mas que está intrinsecamente ligada às estruturas e sistemas sociais mais amplos, bem como as políticas governamentais, as ideologias dominantes e as relações de poder que influenciam a concepção e o conteúdo dos programas de formação, as práticas de ensino adotadas e as expectativas em relação aos professores.

Na atualidade brasileira, as políticas educacionais em geral e, mais especificamente, as políticas de formação inicial e continuada de professores têm nessa dimensão política da prática docente uma forte determinação. A metamorfose ocorrida nas relações de poder no país a partir de 1995 e a solidez alcançada pelo projeto capitalista neoliberal permitem assegurar que o professor, em todos os níveis de ensino, vem se constituindo, no capitalismo contemporâneo, em importante intelectual orgânico da nova pedagogia da hegemonia (Neves, 2013, p. 4).

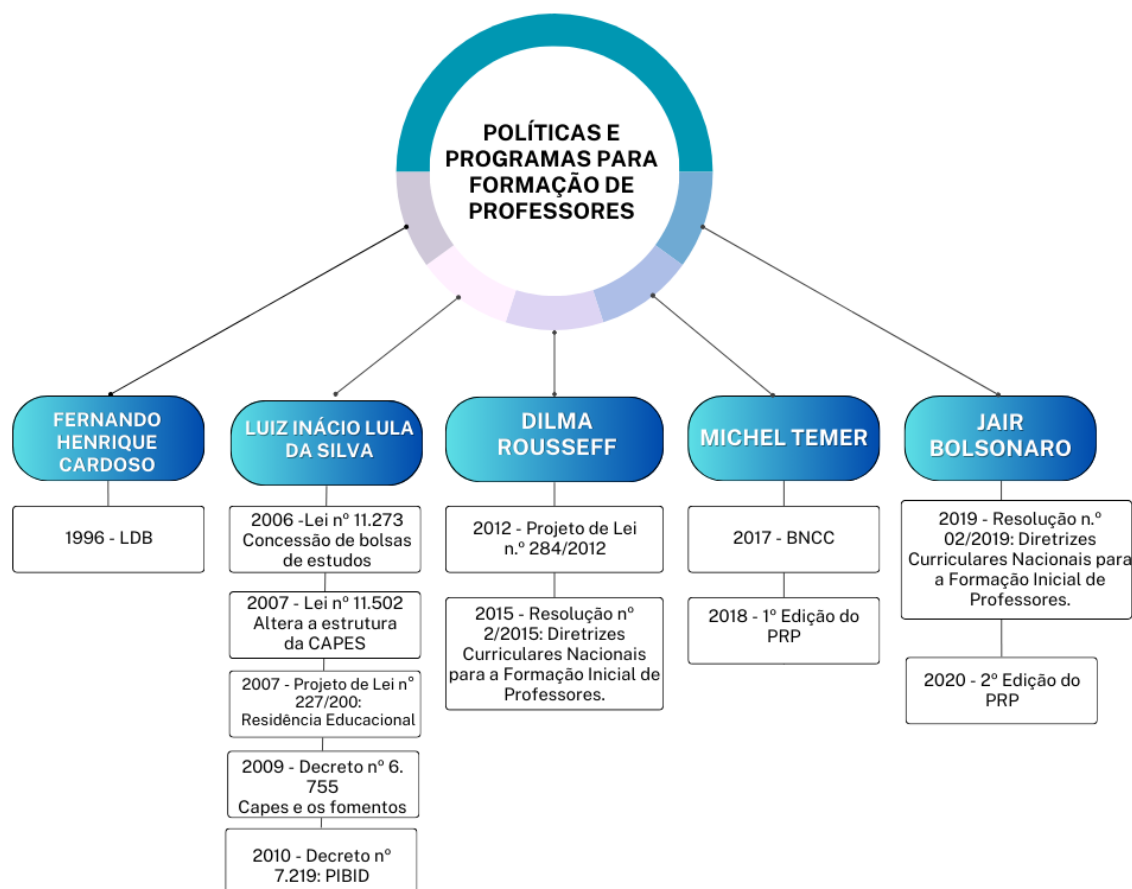
Isso significa que as decisões políticas, os interesses e as relações de poder exercem um papel determinante na definição das políticas de formação de professores. Dessa forma, para Neves (2013) “a natureza da docência, sua formação e da sua prática profissional, portanto, são decisivas para alimentar a coesão social ou para fomentar a crítica do status quo” (p. 4).

Dessa forma, evidencia-se os projetos de disputa na formação docente, por um lado, uma formação de um intelectual orgânico da nova pedagogia da hegemonia (Neves, 2013, p. 4) baseado na correlação de forças pela perspectiva neoliberal do capital, que enfatiza a transmissão de conhecimentos, valores e normas sociais dominantes que pode reforçar a coesão social, mantendo as estruturas e práticas existentes.

E por outro lado, uma pedagogia contra hegemônica, que busca a formação de um professor intelectualmente formado (Giroux, 1997), que promove a reflexão crítica e a análise das estruturas sociais, estimulando a crítica ao *status quo* e abrindo caminhos para as transformações sociais.

Para discutir a formação de professores em termos de políticas educacionais e curriculares, é essencial traçar uma linha do tempo com os principais marcos legais que têm implicações nessa formação. Como ponto de partida, tomaremos a LDB de 1996. Em seguida, abordaremos outros dispositivos legais e a criação de programas de formação de professores, como até a implementação do PRP. Essa exploração seguirá uma ordem cronológica, conforme ilustra a figura abaixo:

Figura 1 - Linha temporal de Políticas Públicas e Programas para Formação de Professores



Fonte: A autora (2024).

Os referidos dispositivos legais retratados serão discutidos a partir de suas implicações diretas no curso das políticas de formação de professores no Brasil. Em um contexto histórico e político, a aprovação e implementação da LDB/1996 ocorreu durante o mandato presidencial de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), período marcado pelo processo de redemocratização e de reestruturação econômica do Brasil.

No âmbito educacional, o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi caracterizado por ideais empresariais e mercantis. Segundo Guimarães (2015), com base nos estudos de Frigotto (2003) foi durante o governo FHC que pela primeira vez na história republicana brasileira, a concepção empresarial e mercantil da educação escolar tornou-se a política dominante do Estado, resultando na dissolução do conceito de público e conferindo ao Estado um papel predominantemente privado. Isso significou uma transição no campo da educação no Brasil, indo das leis arbitrárias da ditadura civil-militar para a hegemonia da ideologia de mercado, conforme apontado por Guimarães (2015) ao se fundamentar nos estudos

de Frigotto (2003).

Desse modo, compreende-se que a LDB/1996 foi elaborada em um contexto em que os debates e as discussões mercadológicas e capitalistas estavam em alta. Guimarães (2015) destaca que FHC construiu um governo de “centro-direita, seguindo doutrinas internacionais para tornar o Brasil seguro para o capital estrangeiro, adotando o culto ao neoliberalismo econômico, para isso então foram realizadas reformas políticas, econômicas e educacionais que estruturasse o país” (2015, p. 9-10).

Diante de tais constatações e o cenário pelos quais as mesmas se apresentam, é importante destacar que a LDB de 1996 trouxe mudanças significativas no cenário de formação de professores. A lei estabeleceu a exigência de uma formação superior para o exercício do magistério, reconhecendo tanto os Institutos Superiores (ISEs) quanto às Universidades como *locus* adequado para formação profissional do professor. O que outrora, a formação mínima exigida para o exercício do magistério nas etapas da educação infantil e nas séries iniciais era de nível médio, o que não era suficiente para garantir uma formação adequada e atualizada aos profissionais da educação.

É importante destacar que essa exigência de formação superior para o exercício do magistério nas etapas da educação infantil e nas séries iniciais representa uma mudança significativa na valorização da formação do professor como fator determinante para a qualidade da educação. No entanto, é preciso reconhecer que a implementação dessa política não foi imediata e ainda hoje há desafios a serem enfrentados no que se refere à formação de professores, como a valorização da carreira docente.

Com a implementação dessa política, a formação de professores se consolidou como uma área de atuação específica e instituiu-se a necessidade de formação superior para o exercício da profissão. É importante esclarecer que, embora a LDB tenha previsto a formação de professores no âmbito das Universidades ou ISEs, os tradicionais cursos normais de nível médio ainda foram admitidos como formação mínima de maneira transitória, até o final da década da educação, ou seja, até o ano de 2007 (Tanuri, 2000).

Para garantir a efetivação dessas normas, em 1999 foi criado o Decreto nº 3.276/1999 e a Resolução nº 1, que reafirmou a necessidade da formação em nível superior de professores para atuar na educação básica (Brasil, 1999). Esse decreto também determinou que o CNE normatizaria Diretrizes Curriculares para todos os cursos de graduação do Brasil. As DCNs estabelecem as bases comuns para a formação de professores em todo o país, garantindo que os cursos de licenciatura ofereçam uma formação consistente e adequada para o exercício da

docência.

No entanto, a criação dos ISEs como espaços de formação de professores foi fortemente criticada por entidades acadêmicas, como a Associação Nacional pela Formação de Professores (ANFOPE), que lutou para que os ISEs não viessem substituir a formação que ocorreria nas Faculdades, Centros, Departamentos, nas Universidades (Maués; Camargo, 2012).

É importante esclarecer que a ANFOPE não era contra a criação dos ISEs em si, mas sim contra a possibilidade de que esses institutos substituíssem a formação de professores nas universidades públicas, que deveriam ser o local preferencial de formação, conforme previsto na LDB e no Decreto nº 3.276/1999. Para a ANFOPE (1996), essa brecha poderia abrir caminho para que os “lobistas das escolas particulares” (1996, p. 9), pressionassem por uma formação mais barata e de menor qualidade, em detrimento da formação em nível superior. A ANFOPE defendia a importância da formação consistente e de qualidade para os professores, como fator determinante para a melhoria da educação no país.

Tanuri (2000) concorda com a ANFOPE e argumenta que embora as entidades acadêmicas reconheçam os avanços da instituição dos cursos superiores para a formação de professores e da implementação desses cursos nos locais onde não existem cursos superiores de formação, “teme-se um nivelamento por baixo em face da ênfase numa formação eminentemente prática, desvinculada da possibilidade de pesquisa, e devido aos padrões de qualificação inferiores àqueles exigidos nas universidades” (Tanuri, 2000, p. 85).

A defesa das Universidades e Faculdades de Educação como espaços de formação de professores se dá em função da sua “atribuição constitucional, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, atribuindo, assim, à formação outra qualidade” (Maués; Camargo, 2012, p. 156). É importante ressaltar que, mesmo reconhecendo a importância dos cursos superiores de formação de professores, a ANFOPE considera que as Universidades e Faculdades de Educação são as instituições que melhor garantem a qualidade da formação dos profissionais da educação, permitindo a realização de pesquisas sobre o campo educacional e outros campos específicos da formação de professores (ANFOPE, 1996).

Já os ISEs, na visão de Saviani (2009, p. 218-221), seriam “instituições de nível superior de secundacategoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração”.

Dessa forma, a ANFOPE entendia que o Decreto nº 3.276 e a Resolução nº 1, desqualificam ainda mais a formação dos profissionais da educação, pois os Institutos de Formação terão um perfil de instituições “unicamente de ensino, enquanto que na Universidade

preservam-se as possibilidades de pesquisa sobre o campo educacional e outros campos específicos da formação de professores, indispensáveis à formação de qualidade do professor-pesquisador” (Anfope, 1996, p. 9).

Todo esse movimento de modificações das instâncias formativas dos cursos de formação de professores foi sendo desenvolvido posteriormente através da Resolução CNE/CP nº 1/2002 e CNE nº 2/2002, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, do curso de licenciatura e de graduação plena. Essas resoluções foram construídas e implementadas ainda durante o governo FHC.

Além disso, é importante destacar que a implementação dessas diretrizes representou um avanço significativo na qualificação da formação docente no país, uma vez que antes não havia uma padronização curricular para os cursos de licenciatura. Com as diretrizes, as instituições de ensino passaram a ter orientações claras sobre os conteúdos que deveriam ser trabalhados nos cursos de formação de professores, visando à formação de profissionais mais qualificados e preparados para atuar em sala de aula (Reis; André; Passos, 2020)

As referidas resoluções compõem em sua estrutura um conjunto de princípios vistos como fundamentais, aos quais as IES devem observar ao fazer a sua organização institucional, sobretudo a organização curricular. Segundo a resolução de 2002, o processo de formação de professores para atuar em diferentes etapas e modalidades da educação básica deve considerar a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada no fazer docente, tendo em vista “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” (Brasil, 2002, p. 1).

Dessa forma, a resolução é marcada pela perspectiva de desenvolver competências necessárias para a formação profissional. Para Reis, André e Passos (2020) o objetivo citado acima, posto na Resolução nº 2/2002 no que se refere às Diretrizes para formação de professores é propor que a IES oportunize para o licenciando a vivência no espaço público da escola, experiências que possam nortear a sua conduta docente na sua ação pedagógica futuramente, sendo um professor já atuante.

Após esse movimento, em 6 de janeiro de 2006 é aprovada a Lei nº 11.273 sancionada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, eleito em 2002 para ser sucessor de FHC. A lei sancionada autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa para a formação inicial e continuada de professores para a educação básica, tendo como órgão fomento à CAPES, posteriormente em 2007 essa lei é alterada pela lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, que

modifica a estrutura organizacional da CAPES que passa ter uma estrutura mais ampla, incorporando programas e ações em prol da formação inicial de professores.

A partir de então, com essas mudanças, que oficialmente as primeiras discussões envolvendo a “Residência Pedagógica” como política pública na perspectiva da formação de professores surgiu. O termo “Residência Pedagógica”, em vias gerais, faz analogia ao termo Residência Médica, uma modalidade de especialização e pós-graduação, destinada a médicos recém-formados a atuarem sob a supervisão de médicos especialistas (Faria, 2018).

Em termos legais, a discussão envolvendo a Residência Pedagógica (RP) vem sendo pautada desde 2007, com o Projeto de Lei do Senado (PLS) nº 227/2007. Esse projeto normatizava a perspectiva de uma residência educacional, obrigatória para os professores já habilitados, na perspectiva de formação continuada. Os professores deveriam cumprir a residência educacional com no mínimo de oitocentas horas de duração, podendo ser ofertado a bolsa de estudo (Brasil, 2007). No entanto, o projeto não entrou em vigor e foi arquivado após ser analisado em uma audiência pública no dia 15 de abril de 2009, pela Comissão de Educação do Senado e representantes do CNE, e do MEC.

Ainda em 2007, sob o governo do Partido dos Trabalhadores (PT) e a liderança do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi estabelecido por meio do Decreto nº 5.800, datado de 08 de junho de 2006, o Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Esta iniciativa tinha como finalidade “expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de Educação Superior no País na modalidade da Educação a Distância” (Brasil, 2006b).

Cabe ressaltar, que a UAB não se caracteriza como uma instituição de ensino de natureza "aberta" à distância, mas sim como um sistema unificado de Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) que se dedicam a oferecer cursos na modalidade a distância. Nesse sentido, a EaD é “claramente tomada como modalidade de ensino para aceleração rápida da expansão de vagas no Ensino Superior” (Alonso, 2010, p. 1319).

No que se refere aos cursos de licenciatura, o sistema UAB ao prioriza-los, alimenta as discussões envolvendo a qualidade dessa formação proporcionada por essa modalidade. Sobre isso, Saviani (2007, p. 1.250), sinaliza que “a implementação da formação de professores a distância “não deixa de ser problemática, pois arrisca converter-se num mecanismo de certificação antes que de qualificação efetiva.”

Nesse contexto, a preocupação em relação ao modelo de formação de professores suscita uma série de dilemas, especialmente no que diz respeito à qualidade da formação oferecida nesta modalidade. Alguns estudiosos, como Brito (2011), destacam que a implementação da

UAB, particularmente no que se refere à oferta de cursos de licenciatura, careceu de uma política de acompanhamento e avaliações dessas formações. A autora também aponta que essa situação não se restringe exclusivamente à UAB, mas se estende a praticamente todos os cursos na modalidade de ensino a distância.

Ainda nessa perspectiva de democratização do Ensino Superior, em 2007, é implementado o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o que gerou grandes contribuições para a expansão dos cursos de licenciatura. O objetivo do REUNI foi “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (Brasil, 2007, p. 1). Com relação aos cursos de licenciatura a proposta do REUNI contribuiu para a ampliação da oferta de cursos de formação de professores.

Em 2009, é regulamentada a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério de Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755/2009. Essa política disciplina a forma como a CAPES atuará no fomento de programas de formação, devendo atuar em regime de colaboração com os entes federados. A proposta é “organizar em regime de colaboração entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica” (Brasil, 2009, p. 1).

A Política Nacional de Formação de Professores também propõe a articulação entre as IES e as IEB, por meio da “concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior” (Brasil, 2009, p. 5). Segundo Gatti (2009), essa proposta busca responder a problemas que já foram apontados a décadas, principalmente em relação à articulação entre as IES e IEB.

Esse resgate com relação ao compromisso com formação inicial de professores, traz uma maior organicidade à formação docente, propondo uma maior integração entre as instituições formadoras junto às IEB, com ações da CAPES, que incluem a concessão de bolsas (Reis; André; Passos, 2020). Um exemplo disso é o Programa de Iniciação à Docência (PIBID) que teve seu primeiro edital de chamada pública lançado em 2007. Entretanto, só foi implementado efetivamente no ano de 2009, consolidado através do Decreto n.º 7.219/2010 sancionada pelo governo Luiz Inácio Lula da Silva.

O programa tem como objetivo estimular, desde o início da formação do licenciando, antes mesmo do estágio obrigatório, o contato com ambiente escolar e, assim, proporcionar a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das instituições públicas de

Educação Básica em todas as suas complexidades. Isso permite que o licenciando tenha o contato direto com o contexto profissional de trabalho.

Em 2012, foi apresentada uma nova proposta de programa em prol da formação inicial de professores nomeada de “residência pedagógica”. Diferentemente do primeiro projeto de 2007, que propunha a “*residência educacional*”, o Projeto de Lei n.º 284/2012, de autoria do Senador Blairo Maggi (Partido Liberal – Mato Grosso), propôs a “*residência pedagógica*”. Segundo a regulamentação do projeto de lei, a mudança na nomenclatura ocorreu “por ser considerado um termo mais adequado para descrever as iniciativas propostas para o período de residência” (Brasil, 2012, p. 3).

Esse projeto defendeu, ainda, que o certificado de aprovação na residência pedagógica poderia ser utilizado nos processos seletivos das redes de ensino e como estratégia de atualização profissional para os professores em exercício. Embora o projeto de Maggi tenha sido aprovado, a regulamentação da proposta foi substituída em 2014 pelo Projeto de Lei n.º 6/2014 de autoria do Senador Ricardo Ferraço, que visa acrescentar ao art. 65 da LDB/1996 a residência docente na educação básica.

Nesse projeto de lei, o termo “residência docente”, foi considerado mais apropriado para descrever a integração do licenciando dentro da profissão docente, indo ao encontro com a visão de Nóvoa (2019) que enfatiza que o termo “residência docente” é um “conceito mais apropriado, pois trata-se de integrar alguém dentro de uma profissão, a profissão docente, e não apenas dentro de um conhecimento ou de uma forma de atuar, a pedagogia” (p. 201).

O projeto estabelece a residência docente como “etapa ulterior à formação inicial, de 2.000 horas, divididas em dois períodos com duração mínima de 1.000 horas” (Brasil, 2014, p. 1). Além disso, propõe acrescentar o Inciso IX do art. 70: “ao financiamento de programa de residência docente, através da concessão de bolsas aos alunos residentes e aos professores supervisores e coordenadores” (p. 1-2).

No estudo de Faria (2018) é apontado que após a apresentação do projeto de Lei n.º 6/2014, em junho do mesmo ano, “foi apresentado o Parecer do Relator Senador Cyro Miranda, que, concluiu que o projeto de lei n.º 6/2014 fosse considerado prejudicado, em função das então recentes discussões em torno do já mencionado Projeto de Lei n.º 284/2012” (2019, p. 59), dessa forma, o senador Cyro Miranda acreditava que o projeto de lei n.º 6/2014 seria redundante e desnecessário.

Em 2015, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial foram alteradas pela Resolução CNE/CP n.º 2/2015, que apresentou uma nova perspectiva para a formação de

professores, entendendo à docência como “ação educativa e processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação” (Brasil, 2015, s.p). Rompendo assim, com algumas concepções da formação de professores posta pela antiga Resolução n.º 1/2002, que previa uma formação de professores na perspectiva técnica e na construção de competências nos cursos de licenciatura.

Para Prado (2020) a Resolução CNE/CP n.º 2/2015 apresenta uma concepção de formação docente que visualiza o processo formativo do professor como sendo um processo de construção de diversos saberes e engloba a formação de professores como ação para os diferentes campos da educação. A autora considera que essa compreensão de formação de professores pressupõe uma perspectiva reflexiva que coloca “a aprendizagem desses docentes em dois âmbitos: na teoria e na prática, socializando e construindo conhecimentos a partir da problematização e reflexão” (p. 49).

Após dois anos de implementação da Resolução de 2015, em 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é homologada. Tal documento foi assinado pelo ministro da Educação, José Mendonça Filho, em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED – e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.

Esse documento normativo seleciona e organiza os conhecimentos a serem ensinados ao longo dos níveis e modalidades da Educação Básica no Brasil, definindo um conjunto de aprendizagens consideradas “essenciais” na formação do aluno, dando ênfase ao desenvolvimento de competências e habilidades que se espera que os alunos desenvolvam ao longo da educação básica (Brasil, 2017)

No entanto, a BNCC tem gerado debates no cenário educacional brasileiro devido à sua gênese como uma política de centralização curricular. Essa centralização é vista por alguns autores, como Cássio (2018), como sendo uma tentativa de uniformizar o currículo em todo o país, o que tem suscitado preocupações e críticas. Autores como Favero, Centaro e Bukowski (2021) argumentam que a BNCC “é um currículo nacional padronizado, tendo o Estado como agente legitimador, porém com grande interferência de grupos empresariais” (p. 1691).

Essa afirmação coaduna com discussão de Hernandez (2019), que sinaliza que essa base é pautada num discurso do interesse de todos da sociedade, mas está sendo manipulada pela mão invisível do mercado e defendida pela classe empresarial, na prática e não apenas no discurso, o que está em questão não é simplesmente a reforma, modernização ou adequação da educação básica, mas sim a disputa pela hegemonia.

Conforme destacado por Peroni, Caetano e Alerado (2019), o interesse na BNCC envolve tanto neoliberais quanto conservadores. Para os autores o âmago dessa disputa consiste em um projeto de construção nacional e formação dos trabalhadores, no qual a educação é alvo dos interesses do setor empresarial.

Nesse contexto, a prioridade desses grupos é a disputa pelos recursos públicos, os quais têm adotado uma abordagem sistemática de desqualificação das escolas e redes públicas de ensino, visando se apresentar como os principais "salvadores" da qualidade da educação no Brasil. Isso ocorre por meio da “venda de materiais, consultorias especializadas, assunção da gestão de escolas ou até mesmo dos programas das secretarias de educação (Peroni; Caetano; Alerado, 2019, p. 14).

Além disso, a BNCC é fortemente alinhada a uma pedagogia das competências⁴, que para Dourado e Siqueira (2019) “reafirma o modelo de gestão empresarial de responsabilização individual dos sujeitos frente aos processos de aprendizagem e apropriação do conhecimento” (p. 297).

Dessa forma, o que se evidencia com a implementação da BNCC é uma disputa centralizada em uma formação voltada para as competências, o que insere a formação em um viés instrumental. Nesse contexto, as competências e habilidades são estabelecidas como eixos norteadores para a formação dos sujeitos, opondo-se a uma formação práxica que se baseia no pensamento crítico em relação aos conhecimentos historicamente acumulados.

Essas características estruturais pautadas em conjunto de competências e habilidades para a educação básica, refletem a uma concepção tecnocrática e hegemônica de educação. Essa orientação tende a esvaziar o currículo, levando a um empobrecimento intelectual, o que de fato não proporciona o acesso ao que Young (2016) denominou de “conhecimento poderoso”, ou seja, um conhecimento que permite que os alunos compreendam o mundo em que vivem, e que sejam capazes “de caminhar intelectualmente, para além de suas vivências cotidianas e particulares. É por isso que o currículo é um campo perigoso na visão dos neoliberais, pois é através dele que os dominantes colocam seus interesses” (Young, 2007, p. 1297).

Felipe, Silva e Costa (2021) argumentam que a proposta educativa da BNCC é congruente com uma perspectiva neoliberal de educação, que busca estabelecer uma estrutura de competências para abrir nichos de mercado para o setor privado de educação. Para isso, foi

⁴ Para Saviani (2008) a pedagogia das competências “apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raízepistemológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado” (p. 437).

criado um currículo que se fundamenta na pedagogia das competências e no multiculturalismo como expressão pedagógica do respeito às diferenças. No entanto, essa abordagem tende a “homogeneizar as diferentes formas de conhecimento, apagando as condições de sua produção, com diferentes níveis de complexidade” (p. 789).

No que diz respeito à formação de professores, a BNCC interfere significativamente na formação inicial de professores, uma vez que é necessário preparar e formar os professores para atuar na perspectiva da BNCC de uma pedagogia das competências, o que mais pra frente é reafirmada por uma nova diretriz para a formação e de professores, que é a homologação da Resolução n.º 02/2019.

No âmbito das implementações de novas resoluções para a formação de professores, em 2018, é lançada uma nova proposta de programa para formação inicial em âmbito nacional pela CAPES. Trata-se do Programa Residência Pedagógica (PRP), que por meio da Portaria nº 38, de fevereiro de 2018, instituiu o programa como uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores.

O objetivo do PRP é aprimorar o processo formativo inicial de professores que se encontram na segunda metade do curso, por meio da imersão dos licenciandos nas escolas públicas, através da parceria entre IES e as IEB (Brasil, 2018). Além das atividades de observação e familiarização com a atividade docente por meio da ambientação na escola e da observação semiestruturada em sala de aula, o Programa também contempla atividades de regência, na qual o licenciando tem a oportunidade de organizar e planejar atividades a fim de estar à frente da sala de aula, sob supervisão do professor da escola (preceptor), e orientação com um professor da Universidade (Docente Orientador).

No entanto, ao longo do processo de implementação do PRP, o programa sofreu diversas críticas devido ao seu forte alinhamento com os princípios da BNCC. No primeiro edital lançado pela CAPES em 2018, o programa tinha como princípio “promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da BNCC” (Brasil, 2018, p. 1).

Santana e Barbosa (2020) afirmam que as entidades acadêmicas realizaram um movimento de resistência em relação ao PRP, pelo fato de que viam na proposta do programa uma forma de indução para propagar os preceitos apresentados na BNCC. Contudo, cabe ressaltar que o PRP foi implementado em um período conturbado no âmbito político, pois nesse período o Brasil tentava se reorganizar após o golpe de 2016, que se caracterizou pelo impeachment da presidenta Dilma Rousseff, com isso o país estava frente a um novo governo

liderado por Michel Temer, o que caracterizou por repletas “fragmentações, reformas educacionais, mudanças incoerentes e contraditórias” (Santana; Barbosa, 2020, p. 3).

Apesar do curto tempo em que Michel Temer esteve à frente da presidência, as políticas que emergiram durante seu mandato “possuíam um caráter obrigatório e abriram portas para os reformadores empresariais da educação, os quais possuíam clara intenção de alinhar a educação nacional com o setor privado mercantil” (Magnavita *et al.*, 2022, p. 7).

No contexto de implementação do PRP, que foi concebido durante o governo Temer, ocorreram equívocos na forma como o programa foi apresentado, em grande parte devido à falta de debates com a comunidade acadêmica sobre os princípios do programa. Magnavita *et al.*, 2022) entende que, se a estrutura do PRP tivesse sido discutida e problematizada pela comunidade acadêmica e demais atores envolvidos na educação desde o início, teríamos poupado diversas críticas que surgiram sobre o PRP, em especial pela entidade acadêmica como a ANFOPE e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

Dessa forma, concordamos com Farias, Cavalcante e Gonçalves (2020), de que é preciso promover uma discussão coletiva para fortalecer a autonomia das instituições formadoras para que o PRP não se torne um instrumento de imposição da BNCC. É necessário estabelecer uma relação estreita entre a formação inicial e a educação básica de maneira participativa e cooperativa, “planejando ações que atendam aos objetivos macros da educação, contribuindo para a redução das desigualdades sociais” (p. 103).

É importante reconhecer que o PRP foi concebido em um contexto de políticas neoliberais muito forte, assim como grande parte das políticas educacionais desde a década de 90. É claro que não devemos invalidar essa conjuntura neoliberal na qual o programa está assentado, principalmente a uma política de currículo, a BNCC. No entanto, não podemos deixar que essa perspectiva política invalide as potencialidades do programa, principalmente como um campo fértil para a formação de professores, para (re)significação da matriz curricular dos cursos de licenciatura e para o rompimento da dicotomia histórica entre Universidade e Educação Básica.

Em vez de apenas enxergar as influências neoliberais, o que é essencial em uma análise da conjuntura política e do enviesamento mercantil da educação para um posicionamento mais crítico, é preciso também destacar as possibilidades oferecidas pelo PRP, que pode ser uma ferramenta importante para a formação de professores, podendo ser utilizado de forma crítica e contra hegemônica, com o objetivo de superar as limitações impostas pelas políticas neoliberais e tecnocráticas, e assim contribuir para a construção de uma educação mais humanizada e

democrática, formando professores intelectualmente formados (Giroux, 1997) dentro do contexto de atuação profissional.

Dando sequência à construção histórica de políticas e programas em prol da formação de professores, é importante mencionar que, em 2019, o MEC homologa a Resolução n.º 2 de 19 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores para Educação Básica (BNC-Formação). O propósito da referida resolução é atender as exigências legais posta pela BNCC. Para tal, a tentativa é alterar a Resolução n.º 2 de julho de 2015 com as normativas da pela Resolução n.º 02 de 2019.

A referida BNC-Formação, diferentemente da BNCC que atua especificamente na Educação Básica, mas com os mesmos princípios neoliberais e tecnocráticos, a BNC-Formação está ligada ao Ensino Superior, especificamente aos cursos de formação docente com o propósito de formar professores para desenvolver o que é proposto pela BNCC. A Resolução normatiza que “os professores devem desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para colocar em prática as dez competências gerais, bem como as aprendizagens essenciais previstas na BNCC” (Brasil, 2019, s.p).

Nesse extrato de documento, percebemos que a BNC-Formação incorporou elementos presentes na BNCC, com o intuito de moldar os currículos de formação de professores na perspectiva de desenvolver competências e habilidades profissionais para que os professores possam “aplicar” a BNCC na educação básica. Para Bogatschov *et al.*, (2022) a ênfase na pedagogia das competências na formação docente proposta pela BNC-Formação pode levar a uma visão limitada e reducionista do papel do professor na educação. Ao se enfatizar apenas a aquisição de habilidades técnicas, desconsidera-se a importância de uma formação crítica e reflexiva, capaz de pensar a educação como prática social e política.

Logo, o que se percebe com a BNCC e conseqüentemente com a BNC-Formação, é que ambas se caracterizam como contrarreformas no cenário educacional, sendo fruto das influências neoliberais e neoconservadoras que vem permeando os currículos desde o golpe de 2016, e até mesmo anterior a esse período, porém como mais abrangência no governo Bolsonaro. Essas contrarreformas que estão em curso, têm como objetivo formar um novo perfil de professor, um profissional focado em ensinar habilidades e competências voltado para atender aos interesses do mercado, em detrimento da formação de um intelectual transformador (Giroux, 1997).

Além destas questões anteriormente mencionadas, outros elementos se somam a essas tentativas de desmonte e precarização da formação docente, que é o esvaziamento do currículo

de formação de professores através dos discursos neoliberais, e mais grave ainda, a redução da profissão docente em uma dimensão unilateral e acrítica. Esses fatores contribuem para a precarização da formação docente e para a desvalorização da profissão.

A proposta educativa da BNC-Formação, embora seja revestida de princípios pedagógicos, propõe um currículo baseado em uma pedagogia das competências, que está alicerçada a um plano de fundo neoliberal, no qual a mercantilização do ensino é colocada de forma implícita no contexto educacional. Essas influências, muitas vezes banalizadas, consideram as necessidades mercadológicas, neoconservadoras e neoliberais, submetendo o currículo a um sistema de controle e gerenciamento, na qual “o saber fazer será o elemento estruturante da formação” (Costa; Mattos; Caetano, 2021, p. 905).

Para Farias (2019), essa tentativa de alinhar a formação de professores a competência profissional parte de um viés neoliberal, com a (má) intenção de atribuir às instituições formadoras o papel meramente operacional. Há nesse sentido a intenção de uma padronização curricular que reduz os conhecimentos profissionais que são inerentes à docência e promove um afastamento “dos professores com a compreensão da educação como prática social e os transforma em meros técnicos do ensino” (Bogatschov *et al.*, 2022, p. 1349).

Dessa forma, a padronização curricular explícita na BNC-Formação pode levar à homogeneização da formação de professores, ignorando as particularidades regionais e culturais do país. Isso pode contribuir para a perda de diversidade e pluralidade de abordagens pedagógicas e para uma formação docente menos crítica e engajada com a realidade social.

Frente a isso, Giroux (1987, p. 20) afirma que essa racionalidade tecnocrática é posta para “evitar que os docentes participem de uma maneira crítica da produção dos currículos escolares”. Uma crítica substancial que se levanta sobre a formação inicial frente a essas contrarreformas, é a evidenciação de um projeto hegemônico de educação e de formação docente que o Estado tem para a nação brasileira. De fato, a educação é um projeto, e no atual cenário educacional brasileiro, esse projeto é de desmonte, tanto da educação básica e consequentemente da formação de professores, quanto do pensamento crítico e do acesso ao “conhecimento poderoso” (Young, 2016).

Portanto, pensar em toda organização Política e Curricular que permeia a formação de professores consiste automaticamente reconhecer que a organização política e curricular da formação docente está inserida em relações de poder e disputas, e que o Estado tem um papel importante nesse processo (Apple, 2013). Consequentemente, é preciso questionar a hegemonia desse projeto educacional e promover uma formação docente crítica, plural e engajada com a

realidade social brasileira.

Assim sendo, compreende-se que a referida Resolução n.º 02 de 2019 é um retrocesso na formação docente, bem como uma contrarreforma na educação brasileira, sobretudo no ensino superior. Nessa direção, o posicionamento da ANFOPE é de que essa nova resolução descaracteriza a “formação docente afrontando a concepção da Base Comum Nacional dos cursos de formação de professores, que articula indissociavelmente a formação e a valorização dos profissionais da educação” (ANFOPE, 2019).

No contexto em que esta pesquisa se insere, há uma luta contínua da Anfope, Forumdir (Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras), Andifes (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior) e outras entidades da comunidade acadêmica e estudantil pela revogação da BNC-Formação. Uma vez que as IES estão enfrentando pressões para remodelar os currículos das licenciaturas, a fim de atender às exigências dessa base.

O prazo para a adaptação dos cursos de licenciatura se encerraria no final do ano de 2023, o que significa que os ingressantes em 2024 devem cursar licenciaturas que estejam em conformidade com a Resolução CNE/CP nº 2/2019. No entanto, o CNE ampliou o prazo de implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da educação básica em 90 dias, até 30 de setembro de 2024.

Os movimentos de resistência ainda se encontram fortes em relação às normativas da Resolução 02/2019 têm sido amplamente divulgados, se engajando com o movimento "REVOGAÇÃO - BNC-Formação". A intenção é que essa resolução não seja implementada, e que seja retomada a Resolução de 2015, promovendo assim uma formação de professores sólida e socialmente referenciada.

Diante desses aspectos conjunturais das políticas de formação de professores, percebe-se que a educação é um território de disputas de poder (Arroyo, 2011). E é nessa dimensão que a disputa se volta para a formação de professores, uma vez que é nesse campo que os profissionais são preparados para atuar com um intelectual transformador.

No que se refere ao PRP, observa-se que o referido programa foi concebido para se alinhar à perspectiva da BNCC, dentro de um contexto político neoliberal. No entanto, o programa pode ser visto como uma oportunidade para a construção de uma formação docente sólida, crítica e reflexiva. Contudo, é necessário um debate amplo e qualificado sobre a implementação do PRP e seus impactos na formação de professores e na educação como um

todo, de modo a garantir que as políticas educacionais estejam voltadas para a melhoria da qualidade da educação pública e não para interesses privados.

Apoiada nessa discussão, é essencial que a atenção também se direcione para o papel das IES frente ao desenvolvimento do programa. As universidades têm o potencial de transformar e ressignificar o desenvolvimento do programa, mesmo que esses tenham raízes em políticas públicas neoliberais. Embora as instituições precisem contemplar os aspectos estabelecidos no edital da CAPES para ter um projeto institucional fomentado, visto que para que projeto seja fomentado o mesmo precisa estar alinhado à perspectiva da BNCC. A forma como o projeto e os subprojetos serão desenvolvidos é específico da universidade.

Isso significa que a instituição, juntamente com o seu corpo docente, é responsável por implementar o programa, podendo desenvolver um trabalho contra hegemônico, alinhado com os professores da educação básica. É importante destacar, que são esses professores que receberão os residentes e trabalharão em conjunto com o orientador. Essa coletividade entre IES (Residentes, Orientadores) e IEB (Escola e professores) têm grande potência para superar a linearidade e conjuntura impostas pelas raízes neoliberais do capital nas políticas e programas de formação docente, estabelecendo uma formação mais sólida e referenciada através das ações desenvolvida no programa e da concepção de formação dos professores que a instituição assume.

Alicerçada a postura da universidade frente ao programa, outro fator que traz implicações é o perfil dos Docentes Orientadores que assumem os núcleos da residência. É fundamental que os orientadores tenham um perfil crítico-reflexivo para atuar no programa, de modo a desenvolver uma ação orientadora reflexiva para os licenciandos em relação à realidade da educação brasileira. Dessa forma, acreditamos que as universidades têm o poder de transformar e adaptar o programa às necessidades da educação pública, por meio de uma formação docente crítica e reflexiva.

3 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: CARACTERIZAÇÃO E IMPORTÂNCIA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

"O lugar da formação é o lugar da profissão" (Nóvoa, 2019, p. 7).

Assim como Nóvoa (2019), compreendemos que a formação também se dá no contexto de atuação profissional, e o PRP proporciona aos licenciandos esse contato e essa formação no lugar da profissão, sendo a escola um espaço privilegiado de formação para o professor.

Com esse pressuposto, este capítulo traz uma breve apresentação do PRP discorrendo a essência e fundamentação do referido. Daremos ênfase à estrutura do Programa presente no Edital nº 01 de 2020, implementado pela CAPES em 2020, apresentando algumas considerações sobre o programa em nível nacional, e sobre a implementação do mesmo no âmbito da UNIFAL-MG.

3.1 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UMA ARTICULAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO BÁSICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O PRP proposto pela CAPES, tem por finalidade potencializar a formação de professores e apoiar as IES na implementação e construção de projetos que estimulem a parceria e colaboração das instituições públicas de ensino (Instituições de Ensino Superior e Instituições de Educação Básica), numa perspectiva de proporcionar um aperfeiçoamento na formação, propiciando uma formação teórico-prática para os licenciandos.

Um elemento fundamental na concepção do PRP é a participação ativa das IES na construção e definição do Projeto Institucional (PI) de Residência Pedagógica. Para que uma instituição possa aderir ao programa e ter seu projeto institucional fomentado pela CAPES com bolsas, é necessário que ela tenha um projeto aprovado e selecionado pela agência. Esse projeto deve estar alinhado com as normas de seleção da CAPES e organizado em subprojetos.

O subprojeto é uma parte integrante do projeto institucional e diz respeito a cada curso de licenciatura participante do programa. Ou seja, cada licenciatura deve ter seu próprio subprojeto, que consiste em um conjunto de planos de ação voltados para a formação de professores residentes em parceria com as IEB. O subprojeto deve estar alinhado com o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da Instituição de Ensino Superior (IES), e com as demandas locais das escolas parceiras que serão campo para residência.

No Edital nº 1 de 2020, os subprojetos são caracterizados como os núcleos ou conjunto de núcleos organizados por áreas de Residência Pedagógica, classificadas como prioritárias e

gerais (Brasil, 2020). As áreas prioritárias de residência pedagógica são consideradas estratégicas para a formação de professores e visam suprir demandas específicas da educação básica, sendo contempladas as seguintes áreas: Alfabetização, Biologia, Ciências, Física, Língua Portuguesa, Matemática e Química.

Já as áreas gerais contemplam disciplinas que também são importantes para a formação docente, mas que não são consideradas prioritárias, sendo elas: Arte, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Informática, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Sociologia, Intercultural Indígena, Educação do Campo e Pedagogia.

De forma mais específica, o Edital nº 1 de 2020 traz orientações específicas para os subprojetos de Alfabetização, que são direcionados aos cursos de pedagogia e visam garantir a formação de professores para trabalhar com alfabetização e letramento. Para isso, é recomendado que o planejamento das atividades desses subprojetos seja baseado em evidências provenientes das ciências cognitivas e esteja em conformidade com a Política Nacional de Alfabetização, que estabelece princípios, objetivos e diretrizes para o ensino de alfabetização, letramento. As atividades desses subprojetos devem ser realizadas em turmas da Educação Infantil, do 1º ao 2º ano do Ensino Fundamental I, ou de jovens e adultos (Brasil, 2020).

Com isso, as IES têm um papel fundamental na concepção e implementação do PRP, garantindo que as ações do programa estejam alinhadas com as demandas locais e, com isso contribuindo para a formação de professores mais críticos e reflexivos sobre a educação pública no Brasil, e consequentemente mais qualificados e preparados para lidar com os desafios da docência.

Assim, a perspectiva de imersão na formação inicial é essencial na formação do professor, visto que essa proposta proporciona aos licenciandos o contato direto com a ação profissional docente, através de um processo orientado por professor experiente em uma escola de educação básica, e por um docente da universidade.

Além disso, a imersão do licenciando nas IEB a permite que os mesmos se familiarizem com a cultura escolar, com as políticas públicas que regem a educação, assim como o arcabouço teórico que sustenta a profissão docente, e também com as diferentes realidades sociais e culturais que podem afetar o processo educacional.

Cabe salientar que para além do licenciando (residente), existem outros sujeitos que também estão envolvidos no PRP e atuam na execução do programa, como o coordenador institucional, o preceptor e o docente orientador. Na figura abaixo são retratados os respectivos sujeitos, assim como a sua função dentro do programa.

Figura 2 - Sujeitos participantes do Programa Residência Pedagógica



Fonte: A autora (2024).

Conforme visto na figura 2, o Preceptor, é o professor da Educação Básica selecionado para receber e acompanhar os residentes em suas experiências de docência no cotidiano escolar, o Coordenador Institucional, é o docente responsável pelo Projeto Institucional (PI) de RP e o Docente Orientador, é o professor da instituição de Ensino Superior à qual o residente faz parte, que tem como papel orientar os residentes ao longo da imersão prática, fazendo a mediação do residente com o contexto de trabalho, e articulando a experiência da residência com os aspectos estudados ao longo do curso de graduação.

O PRP oferece bolsas para todos os sujeitos envolvidos no desenvolvimento do programa, para os licenciandos essas bolsas têm uma importância fundamental além de ser um incentivo financeiro, ajudam a garantir a permanência dos licenciandos nos seus cursos e no programa. Para os preceptores as bolsas são um incentivo para que estes professores desenvolvam um trabalho de qualidade no acompanhamento dos residentes no cotidiano escolar, além de contribuir para atração e retenção desses profissionais no desenvolvimento do programa.

No que diz respeito aos orientadores, as bolsas também desempenham um papel essencial. Esse suporte financeiro não apenas reconhece a importância do papel desempenhado pelos orientadores, mas também atua como um elemento vital para garantir sua dedicação

contínua e contribuição significativa para o êxito do programa como um todo.

Tabela 1 - Cotas de bolsas de residente por região - Edital nº 1/2020

REGIÃO	UNIDADE FEDERATIVA	QUANTIDADE DE COTAS DE BOLSAS NA MODALIDADE DE RESIDENTE
CENTRO – OESTE	Distrito Federal	240
	Mato Grosso	792
	Goiás	1224
	Mato Grosso do Sul	1008
	TOTAL CENTRO- OESTE	3.264
NORDESTE	Alagoas	648
	Bahia	2448
	Ceará	1368
	Maranhão	624
	Paraíba	672
	Pernambuco	1248
	Piauí	1296
	Rio Grande do Norte	888
	Sergipe	576
TOTAL NORDESTE	9.768	
NORTE	Acre	408
	Amapá	96
	Amazonas	1152
	Pará	720
	Rondônia	288
	Roraima	408
	Tocantins	384
TOTAL NORTE	3.456	
SUDESTE	Espírito Santo	480
	Minas Gerais	3192
	Rio de Janeiro	1224
	São Paulo	2928
TOTAL SUDESTE	7.824	
SUL	Paraná	2136
	Rio Grande do Sul	2328
	Santa Catarina	1320
	TOTAL SUL	5.784
TOTAL GERAL		30.096

Fonte: Brasil (2020).

Como se pode notar, no estado de Minas Gerais o número de bolsas destinado aos residentes foi 3.192 (três mil e cento e noventa e dois) bolsas, dentre essas 168 (cento e sessenta e oito) foram destinadas para os subprojetos dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Alfenas.

É relevante destacar que, de acordo com dados apresentados por Márcia Serra Ferreira,

diretora de Formação de Professores da Educação Básica da CAPES, os dois principais programas de bolsas para a formação de professores da educação básica, PRP e PIBID, já beneficiaram 450 mil estudantes de cursos de graduação em licenciatura. Ao longo de seus 16 anos de existência, o PIBID atendeu a 344 mil alunos, enquanto o PRP, criado há cinco anos, beneficiou 111 mil estudantes (Capes, 2023).

Esses números são muito significativos, e destacam o impacto positivo desses programas no desenvolvimento acadêmico e profissional dos licenciandos, fortalecendo assim a qualidade da formação de professores, sobretudo através do intercâmbio e da imersão na educação básica. Esses dados também suscitam a discussão sobre a importância da formatação desses programas como Política Pública de Estado, destacando a necessidade de reconhecimento e continuidade dessas iniciativas em longo prazo.

Esse cenário ganha ainda mais relevância quando observamos propostas como a apresentada no Projeto de Lei 3970/2021, de autoria da deputada federal Professora Rosa Neide. Esse projeto busca institucionalizar o PIBID e o PRP, transformando-os em experiências e aprendizados permanentes e essenciais. A aprovação dessa proposta representaria um passo significativo para consolidar os programas de iniciação à docência como políticas públicas de Estado, garantindo sua continuidade e expansão, e, assim, contribuindo para aprimorar a qualidade da formação de professores no Brasil.

No que se refere a seleção de residentes e preceptores, a mesma é realizada internamente pela IES que disponibiliza o edital para que os licenciandos que se encontram na segunda metade do curso, e tenham interesse possam se inscrever. A seleção de preceptores também é realizada por meio de edital interno. Para esta seleção, os professores da Educação Básica devem manifestar interesse em supervisionar o processo de imersão do residente na escola em que atua, sendo esta, a escola-campo na qual o PRP irá se desenvolver.

Todavia, vale destacar, que embora o programa seja voltado para os licenciandos que se encontram na segunda metade do curso, o mesmo só consegue contemplar apenas alguns licenciandos, especificamente aqueles que conseguem se classificar nos editais de seleção, uma vez que os editais oferecem um número de bolsas inferiores ao número de licenciandos que, em geral, se interessam em participar do programa.

Logo, mesmo com o processo seletivo aberto para ingresso de residentes voluntários, o número de vagas disponibilizado nem sempre consegue suprir as demandas dos cursos de licenciatura, fazendo com que o programa não seja disponibilizado para todos, mas sim para aqueles que conseguem se classificar em uma posição significativa de acordo com as regras

estabelecidas do edital. Dessa forma, o PRP necessita de um maior suporte financeiro, no sentido de contemplar todos os estudantes de licenciatura, tornando um programa político de Estado e não de governo.

Tendo vista o desdobramento do PRP dentro das IES, no que se refere a articulação teórico-prática no processo formativo dos licenciandos, é importante ressaltar que o referido programa não tem como intuito acabar com os estágios supervisionados, mas sim, oportunizar para alguns estudantes uma experiência imersiva nas IEB, articulado com um processo de orientação tanto no âmbito acadêmico, quanto no contexto de imersão, na educação básica, através dos Preceptores na Educação Básica e no Ensino Superior com o Docente Orientador.

O quadro abaixo apresenta algumas características que distinguem as atividades realizadas nos Estágios em detrimento das realizadas no âmbito do PRP.

Quadro 1 - Diferenças entre Estágios e atividades de Residência

ASPECTOS	ESTÁGIO	PRP
Carga horária	Variável, geralmente pré-determinada pelo curso	Fixa, conforme regulamentação do Edital da Capes
Atividades	Observação	Planejamento e intervenção
Contato com a escola	Envolvimento apenas dos licenciandos	Envolvimento direto da Educação Básica e IES através licenciandos, preceptores e orientador
Projetos desenvolvidos	Ausente	Um projeto Institucional abrangendo diversos subprojetos

Fonte: A autora (2024).

O PRP, portanto, não visa a eliminação dos estágios, mas sim a oportunidade de repensar a estrutura e o desenvolvimento da dimensão teórico-prática na formação de professores. Ele complementa o currículo dos cursos de licenciatura, oferecendo uma experiência mais aprofundada e prática, permitindo aos licenciandos adquirir uma compreensão mais abrangente das demandas e desafios da educação básica. Isso pode levar a melhorias na formação dos futuros professores e, conseqüentemente, na qualidade da educação oferecida nas escolas

Além disso, essa experiência vivenciada no programa pode fornecer uma compreensão extremamente significativa para organização de uma matriz curricular de formação docente que esteja assentada em arcabouço teórico-prático consistente, sobretudo pelo tempo de participação no programa, tendo como duração “18 meses com carga horária total de 414 horas de atividades, organizadas em 3 módulos de seis meses com carga horária de 138 horas cada módulo” (Brasil,

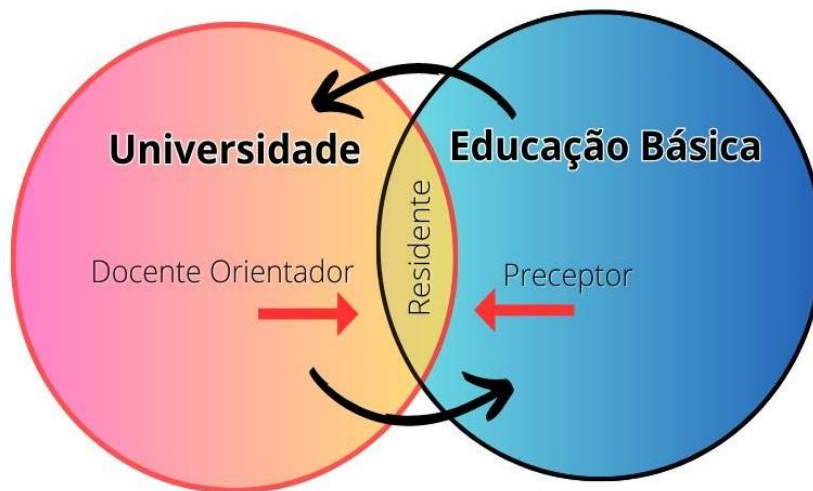
2020, p. 3).

Ademais, os residentes “dispõem de um horário quinzenal (duas horas) de supervisão da prática, a qual ocorre em grupo, sob a orientação e a responsabilidade de um professor supervisor” (Pannuti, 2015, p. 8436), sendo assim, uma ferramenta capaz de aproximar o licenciando com a prática profissional, a qual ele desenvolverá seu trabalho docente.

O suporte do Preceptor, assim como do Docente Orientador, é essencial para os residentes, uma vez que os mesmos buscam apoio e são orientados por estes professores no processo de imersão nas IEB. Este diálogo estabelecido com os professores já experientes (Preceptor na Educação Básica e Docente Orientador no Ensino Superior) contribuem significativamente na constituição da práxis docente desses professores em processo de formação inicial, além de estreitar a relação entre Universidade e Instituição de Educação.

A figura a seguir, é um esquema, onde buscou-se retratar essa relação e articulação entre Universidade e Educação Básica no âmbito do PRP:

Figura 3 - Articulação entre Universidade e Educação Básica através dos atores do PRP



Fonte: A autora (2024).

O que percebemos a partir do esquema ilustrado, é que, o PRP é uma ação de grande potência na formação de professores, pois o programa tem em sua conjuntura a participação de duas instâncias formativas que são extremamente importantes no desenvolvimento humano, intelectual e cognitivo, que é a Universidade e a IES.

Dentre os objetivos do Edital nº 1 de 2020, é enfatizado essa relação entre Universidade e a Instituição de Educação Básica.

III - fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação

básica;

IV - fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores. (Brasil, 2020, p. 1, grifo nosso).

Assim, o PRP contribui para o que Zeichner (2010) denomina de espaços híbridos, sendo caracterizado pela criação de programas que reúnem tanto professores das IES como professores das IEB, que compartilham seus conhecimentos profissionais e acadêmicos dentro de um programa de formação de professores. Segundo o autor, esse hibridismo proporciona uma formação mais sólida para os futuros professores, pois a atuação profissional está intrinsecamente ligada aos espaços acadêmicos. Isso representa um importante suporte na formação desses professores iniciantes.

Essa integração dos espaços acadêmicos com o espaço profissional contrasta com

à desconexão tradicional entre escola e universidade e à valorização do conhecimento acadêmico como a fonte de autoridade do conhecimento para a aprendizagem sobre o ensino, próprio dos modelos tradicionais de formação de professores das escolas normais superiores e das universidades (Zeichner, 2010, p. 487)

Para o autor esse tem sido um modelo de fora para dentro, em que o conhecimento é predominantemente centrado nos acadêmicos, em vez de compartilhado com os professores da Educação Básica. Para romper com esse modelo, Zeichner (2010) propõe a criação de um terceiro espaço na formação de professores que “envolve uma relação mais equilibrada e dialética entre o conhecimento acadêmico e o da prática profissional, a fim de dar apoio para a aprendizagem dos professores em formação” (p. 487)

Deste modo, compreendemos o PRP com uma potência de ação, que propicia aos licenciandos “um processo progressivo de aquisição de uma dimensão profissional” (Nóvoa, 2019, p. 201). Essa dimensão profissional se caracteriza como sendo um processo em que o professor em formação consegue ter consciência sobre os aspectos que envolvem a docência. Aspectos estes, que vão além da perspectiva acadêmica, mas que envolvem a ação profissional que ocorre no interior das IEB.

Essa parceria firmada entre Ensino Superior e Educação Básica, alimentam o percurso de formação dos futuros professores, transformando a formação do professor numa perspectiva de "formação/investigação", pois transformam a ação cotidiana da escola em espaço real de formação profissional permanente (Roldão, 2007).

Dessa forma, a estrutura a qual o PRP se desenvolve remete ao debate proposto por Zeichner (2010), de que o conhecimento acadêmico não deve ser tomado como a fonte primordial de conhecimento sobre o ensino, mas sim reconhecer que “o conhecimento acadêmico e o conhecimento dos professores experientes da Educação Básica gozam da mesma

importância” (Zeichner, 2010, p. 488).

Neste ínterim, Nóvoa (2019) cita a “residência docente”⁵ como sendo um importante programa na indução profissional do licenciando. Assim, acreditamos que a universidade e a escola são espaços de coletividade e de formação. Para além da formação inicial dos residentes, o programa promove uma espécie de formação continuada para os preceptores, que estão em contato direto com a universidade, participando de reuniões, orientações, e estando a par sobre as discussões que vem permeando o meio acadêmico.

Para os Docentes Orientadores o programa propicia o contato constante com as demandas das IEB, através das experiências compartilhadas pelos Preceptores e pelas devolutivas que os residentes trazem para os encontros com este orientador. Com isso, vemos nesse movimento do Docente Orientador, uma forma de fazer com que estes repensem sua ação enquanto formador de professores. Assim, vemos nesse movimento uma oportunidade de formação continuada específica para os docentes orientadores envolvidos no PRP.

Considerando a estrutura organizacional do programa, o programa tem um grande potencial formativo que pode ser explorado tanto na formação inicial quanto na formação continuada dos professores da Educação Básica.

Nesse sentido, o PRP pode ser o intercâmbio entre IES e IEB. O diálogo existente entre Residente, Preceptor e o Docente Orientador, possibilita a troca de experiências que contribui significativamente para o processo formativo de ambos os atores. Para Oliveira e Barbosa (2013) é neste diálogo, “entre conhecimentos acadêmicos e conhecimentos experienciais, a profissão docente vai sendo tecida, costurada por um fluxo constante de trocas e partilhas, fios essenciais, em qualquer projeto de formação docente, tanto inicial quanto continuada” (p. 153).

3.2 ESTADO DA ARTE – PERIÓDICOS, TESES E DISSERTAÇÕES QUE VERSAM SOBRE O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO BANCO DE DADOS DA CAPES (2018-2022)

Ao pensar na construção deste texto surgiu a necessidade de investigar sobre os estudos que tratam sobre a mesma temática. Buscando aproximações com objeto de estudo de nossa pesquisa, foi realizada uma revisão do tipo Estado da Arte sobre alguns estudos publicados

⁵ Nóvoa (2019) utiliza o termo “residência docente” por considerá-lo “o um conceito mais apropriado do que residência pedagógica, pois trata se de integrar alguém dentro de uma profissão, a profissão docente, e não apenas dentro de um conhecimento ou de uma forma de atuar, a pedagogia” (2019, p. 201).

entre os anos de 2018 a 2022 que versam sobre PRP e que pudessem se aproximar da nossa pesquisa. Esse recorte temporal foi definido por considerar que o primeiro Edital da CAPES do PRP foi lançado em 2018.

A realização desse levantamento foi conduzida como parte do trabalho de conclusão da disciplina "Pesquisa em Educação", a qual faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação, mestrado acadêmico, oferecido pela UNIFAL-MG. Assim, o levantamento foi realizado no mês de outubro de 2022.

É relevante ressaltar que o mapeamento desenvolvido tem como objetivo ampliar o nosso olhar em relação às produções que versam sobre o PRP, a fim de analisar e identificar as contribuições do nosso objeto de pesquisa em diferentes contextos, bem como as lacunas existentes e que ainda precisam ser discutidas para ampliar os estudos envolvendo a Formação Inicial de Professores na pandemia, Programa Residência Pedagógica e Orientação Pedagógica, nas mais diversas vertentes.

Assim sendo, o Estado da Arte se caracteriza com uma pesquisa de cunho bibliográfico, que busca fazer um levantamento de produções científicas de um determinado tema ou área do conhecimento. Para Ferreira (2002), a pesquisa que se utiliza do “estado da arte” tem como intuito

responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (Ferreira, 2002, p. 258)

Considerando a variedade de canais de pesquisa, foi necessário realizar, primeiramente, a escolha de uma fonte de pesquisa para o levantamento do *corpus* de estudo. Assim sendo, foi definido como banco de dados para o levantamento o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e o Banco de Periódicos da CAPES, por serem acervos de pesquisas de grande visibilidade das produções científicas.

3.2.1 Teses e Dissertações

No primeiro momento foi realizado um levantamento das teses e dissertações, para tal, foi delimitado que o levantamento seria feito através do filtro “Assunto”. Em seguida, delimitou-se os descritores para a realização da pesquisa, seria primeiramente o descritor “Programa Residência Pedagógica” e posteriormente o descritor “Residência Pedagógica”. Utilizamos os descritores entre aspas para garantir que os termos buscados não fossem

identificados em separado, para que os resultados se limitassem apenas nas pesquisas que envolvem o PRP.

Com o primeiro descritor “Programa Residência Pedagógica” obtivemos um quantitativo de 21 (vinte e um) trabalhos, após a leitura dos resumos das teses e dissertações excluiu-se os trabalhos que não tinham o PRP, ou seus participantes, como objeto de pesquisa. Destes, 7 (sete) não estavam disponíveis para *download*, 1 (um) encontrava-se duplicado. Assim sendo, com esse primeiro levantamento apenas 13 (treze) trabalhos foram analisados.

Já no segundo levantamento utilizando-se do descritor “Residência Pedagógica” obteve-se um total de 48 (quarenta e oito) trabalhos. Destes, 18 (dezoito) já haviam sido selecionados no primeiro levantamento, 6 (seis) não estavam disponíveis para *download* e 11 (onze) estudos não tinham relação com a temática. Com isso, nesse segundo levantamento foram analisados 13 estudos.

Desde modo, com esse levantamento exploratório realizado no Catálogos de Teses e Dissertações da CAPES foram analisados um quantitativo de 26 (vinte e seis) estudos que atendiam os parâmetros utilizados. A tabela abaixo ilustra detalhadamente a quantidade de teses e dissertações obtidas no levantamento.

Tabela 2 – Pesquisas acadêmicas no Catálogos de Teses e Dissertações da CAPES no período de 2018 a 2022.

DESCRITORES	NÍVEL	QUANTIDADE
“Programa Residência Pedagógica”	Dissertação	10
	Tese	3
		12
“Residência Pedagógica”	Dissertação	0
	Tese	1
	TOTAL:	26

Fonte: A autora (2024).

A análise dos trabalhos, deu-se a partir da leitura flutuante do título, resumo, e uma leitura parcial dos trabalhos, com intuito de averiguar se algum estudo remete a proposta a qual esse estudo tem por objetivo, que é analisar a experiência do Docente Orientador no contexto do PRP através do Edital nº 1 de 2020 desenvolvido no período da pandemia.

Nota-se por meio do mapeamento das teses e dissertações a carência de pesquisas envolvendo o PRP, especificamente em Programas de Pós-graduação *stricto sensu*, em nível de doutorado, percebe-se uma maior abrangência de estudos envolvendo o PRP em nível de mestrado.

Em síntese, da análise realizada, notamos algumas lacunas com a relação as pesquisas envolvendo os demais atores do programa para além dos residentes, visto que, dos 26 trabalhos analisados, apenas Barbosa (2020) e Ramos (2021) tiveram como sujeitos da pesquisa os Preceptores, Duarte (2020) e Pereira (2022) em suas teses investigaram tanto residentes quanto preceptores.

Já os estudos de Prado (2020); Andrade (2021); Silva (2021); Godim (2021) e Filho (2021) optaram por utilizar-se da pesquisa documental, analisando relatos produzidos pelos residentes, assim como os materiais produzidos, tanto por residentes quanto por preceptores como instrumentos para a criação de dados.

As demais 16 (dezesesseis) produções, investigaram as contribuições do PRP na formação inicial, tendo como objeto de pesquisa as ações desenvolvidas dentro do programa, portanto, investigaram apenas os residentes.

Diante desse levantamento, conclui-se, que as produções em nível de Pós-graduação acerca da formação inicial, sobretudo com relação ao PRP, vem se pautando em investigar somente os licenciandos (residentes), o que denota uma lacuna envolvendo estudos que investiguem os demais participantes do PRP, principalmente o Docente Orientador, investigando a importância do processo de orientação desenvolvido pelo Professor Orientador que auxilia na formação dos residentes enquanto futuros professores, e o Coordenador Institucional que coordena as diversas ações desenvolvidas tanto pelo projeto institucional, bem como os subprojetos. Visto que, em nosso mapeamento não foram encontrados nenhuma produção que tivesse como participante os referidos sujeitos.

3.2.2 Periódicos

Seguindo o mesmo processo de levantamento das teses e dissertações, o mapeamento de artigos também se deu no banco de dados da CAPES, utilizando como descritores: “Programa Residência Pedagógica” e “Residência Pedagógica”, filtrando apenas os artigos que se encontram no recorte temporal entre 2018 a 2022, em português, chegando a um quantitativo de 114 (cento e quatorze) artigos. Fazendo uma leitura flutuante desses artigos notamos que não há nenhum artigo que discorra sobre o Docente Orientador, ou que tenha como participante orientador, ou melhor, que discuta sobre o processo de orientação desenvolvido pelo professor do ensino superior no PRP.

No entanto, notamos um número mais expressivo de estudos envolvendo o papel do Preceptor no desenvolvimento do PRP, diferentemente das teses e dissertações que se mostram com poucos estudos envolvendo o mesmo.

Para filtrar ainda mais os artigos, com o intuito de fazer um levantamento dos estudos envolvendo o PRP na pandemia, além dos descritores: “Programa Residência Pedagógica” e “Residência Pedagógica” acrescentamos descritores “Pandemia” e “Ensino remoto”, a fim de afunilar os resultados apenas para os estudos que permearam o PRP no contexto pandêmico, conforme ilustra a tabela abaixo:

Tabela 3 – Pesquisas acadêmicas no Catálogo de periódicos da CAPES no período de 2018 a 2022.

DESCRITORES	QUANTIDADE
“Programa Residência Pedagógica”	90
“Residência Pedagógica”	24
TOTAL: 114	

Fonte: A autora (2024).

Os artigos encontrados em nossa busca evidenciam que o tema envolvendo o PRP, sobretudo as produções envolvendo o programa no contexto pandêmico, ainda é um campo com poucas produções, dando destaque a 05 (cinco) artigos científicos. Todavia, os artigos encontrados não se propunham a discutir o processo de orientação pedagógica desenvolvido pelo Docente Orientador, sobretudo no contexto pandêmico.

Vamos apresentar de forma resumida o que cada artigo trouxe em suas pesquisas, no entanto, cabe enfatizar que o foco desse tópico não foi analisar profundamente os estudos acerca do PRP, mas, almejar relações e conexões que as produções já realizadas podem conectar com o nosso objeto e contexto de estudo, para que assim, possamos identificar as lacunas existentes acerca deste tema.

O primeiro artigo “*Contribuições do programa residência pedagógica à formação inicial de futuros*”, buscou analisar as contribuições do PRP na formação de licenciandos em Letras de uma instituição pública do interior paulista, o artigo traz algumas problematizações entre a parceria colaborativa entre universidade e escolas que têm fomentado discussões sobre a reformulação curricular do referido curso. Além disso, o artigo apresenta os desafios impostos pela pandemia para o desenvolvimento da segunda edição do PRP. No decorrer do artigo os autores pontuam que mesmo, com tantos desafios ocasionados pela pandemia, no tange a falta de acesso a recursos tecnológicos, o contexto atípico da pandemia, proporcionou à realização

de estágios e residência pedagógica remotos, os quais, para os autores ofereceu “subsídios significativos para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo de todos os agentes envolvidos” (Biazolli *et al.*, 2021, p.158)

O segundo artigo “*O programa residência pedagógica em tempos de pandemia: Apontamentos teóricos-práticos do uso de recursos tecnológicos na formação docente*” teve como objetivo compartilhar as vivências no PRP em tempos de pandemia nas escolas-campo localizadas no município de Rio Branco no Acre.

No decorrer do artigo os autores pontuam que o uso das tecnologias digitais se mostrou indispensável para o desenvolvimento do PRP. Além disso, o estudo demonstrou a necessidade de uma formação continuada de professores para o “manuseio de equipamentos eletrônicos, correta operacionalização das plataformas digitais e/ou produção de materiais didáticos pensados para atender o ensino mediado por tecnologias” (Barros; *et al.*, 2020, p. 118).

Por fim, os autores propõem que haja uma reflexão em torno da resignificação e reformulação das estruturas curriculares vigentes dos cursos de Licenciatura em Matemática, pensando nas reais necessidades dos professores em relação ao uso de tecnologias.

O terceiro artigo “*O Programa Residência Pedagógica e sua contribuição para os futuros docentes: relatos de experiência*” teve como objetivo relatar as experiências de residentes do subprojeto Biologia do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Acre no período da pandemia. Através dos relatos dos residentes, o estudo mostrou que houve limitações no desenvolvimento do PRP, sobretudo em relação ao uso das tecnologias digitais, o que dificultou que os residentes pudessem desempenhar suas atividades de forma efetiva (Guerra *et al.*, 2022).

O artigo “*Formação inicial docente durante a pandemia: um relato de experiência de uma residente a partir do Programa Residência Pedagógica em Educação Física*” relatou as experiências vivenciadas por uma residente do curso de Educação Física nos primeiros seis meses de desenvolvimento do PRP frente aos desafios da pandemia de COVID-19 para a formação inicial docente. Os resultados descritos no artigo demonstram que o processo de regência que se deu através do ensino remoto causou uma certa insegurança na adaptação a esse contexto atípico. Entretanto, o artigo também demonstra que a preparação das etapas para a regência, sobretudo a de ambientação e observações, auxiliaram de forma efetiva a construção do processo de regência.

O último artigo intitulado “*Formação prática na Residência Pedagógica em tempos de pandemia: reflexões sobre contribuições e aperfeiçoamento*” discorre sobre as contribuições

do primeiro módulo do PRP no ano de 2021 para a formação profissional dos residentes.

Além disso, o artigo descreve os avanços e retrocessos do edital vigente em relação ao edital anterior, considerando os efeitos da pandemia dentro desse contexto. Ao final do artigo os autores concluíram que, apesar dos obstáculos impostos pela pandemia, o programa foi extremamente importante para os residentes, pois o “contato direto (mesmo que remoto) com os preceptores foi essencial para expandirem seu repertório de saberes” e se prepararem para o futuro” (Tardim; Romero, 2022, p. 1).

Diante dos artigos analisados, é possível constatar que a pandemia ocasionou alguns percalços, dificultando que o PRP alcançasse seus objetivos. Tardim e Romero (2022) apontam que as limitações no desenvolvimento do programa no período da pandemia são marcadas pelas dificuldades de “promover aulas on-line, de trabalhar conteúdos com alunos sem acesso à internet e de se adaptar às novas burocracias impostas pelo trabalho remoto” (p. 15).

Contudo, os autores afirmam que apesar dessas limitações causadas pelo isolamento social, com relação a comunicação, os autores apontam que os resultados positivos foram notáveis quando houve uma colaboração entre os diversos sujeitos que estavam presentes no PRP, fazendo com que o desenvolvimento do programa acontecesse de forma mais intensa.

Além disso, Biazoli et al., (2021) apontam que o contexto pandêmico proporcionou tanto para os estágios remotos, quanto para os PRP uma “rendosa oportunidade de os licenciandos compreenderem o que as escolas têm, de fato, enfrentado nos últimos meses e o que elas poderão esperar do futuro – que provavelmente não voltará a ser como antes” (Biazoli et al., 2021, p. 164).

No bojo desta discussão, Tardim e Romero (2022) afirmam que esse distanciamento entre os sujeitos do PRP “deverá ser reparado nos próximos módulos do programa, pois torna-se necessária uma melhor adaptação com o novo cotidiano e tecnologias disponíveis para tal” (p. 15).

Com relação a essa adaptação ao uso das tecnologias Barros et al., (2020) propõe que haja uma reflexão em torno da “ressignificação e reformulação das estruturas curriculares vigentes dos cursos superiores pensando nas reais necessidades dos professores em relação ao uso de tecnologias” (Barros et al., 2020, p.118), visto que essa foi uma das maiores dificuldades encontradas pelos licenciandos em matemáticas investigadas.

Assim sendo, o que se pode constatar com os estudos aqui apresentados, é que os mesmos podem trazer reflexões e dados extremamente significativos, tanto com relação ao desenvolvimento do programa nesse contexto atípico, quanto com relação aos cursos de

licenciatura e seus currículos.

Após a análise das produções que se dedicaram a pesquisar o PRP, é importante ressaltar que o programa não deve ser considerado apenas como um potencializador da formação docente, mas também como uma iniciativa que estreita a relação entre IES e IEB. Essa relação é construída por meio da interação direta entre o Docente Orientador, licenciandos e professores da Educação Básica, contribuindo significativamente para o processo formativo para a docência.

Outro aspecto constatado na busca preliminar no Catálogo da CAPES revelou a falta de pesquisas mais aprofundadas sobre o PRP em outras vertentes, bem como a participação dos demais atores envolvidos no programa, como o Coordenador Institucional e o Docente Orientador. Diante disso, torna-se necessário, portanto, a realização de pesquisas que explorem outras dimensões do programa e a participação de todos os atores envolvidos, a fim de ampliar o conhecimento sobre o PRP e promover melhorias em sua implementação e efetividade.

No que se refere a produção científica relacionada ao objeto de nossa investigação, constatamos que é escassa e que, dentre os trabalhos encontrados, não há nenhuma relação direta com o papel do Docente Orientador no PRP. As teses e dissertações encontradas que versam sobre os descritores “Programa Residência Pedagógica” e “Residência Pedagógica” estão relacionadas às experiências dos Residentes e Preceptores.

Da mesma forma, os periódicos analisados não apresentam nenhuma produção envolvendo o processo de orientação desenvolvido pelo Docente Orientador, reconhecido como um professor-formador, que é de extrema importância dentro de um programa em prol da formação inicial de professores, o que abre uma ampla margem para pesquisas e debates, considerando as diversas possibilidades de discussões que são plausíveis para a área de formação de professores.

3.3 O PRP na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)⁶

Para compreender a implementação do PRP na UNIFAL-MG, é fundamental traçar um contexto histórico que abrange o desenvolvimento da própria universidade e a introdução dos cursos de licenciatura na instituição.

A Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG, segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI de 2021 a 2025 (Universidade Federal de Alfenas, 2020),

⁶ Esta seção é fundamentada em diálogos realizados com o coordenador institucional do PRP da UNIFAL-MG e da análise documental do Edital CAPES nº1/2020 e o Projeto Institucional de RP da UNIFAL-MG.

foi fundada 03 de abril de 1914 por João Leão de Faria, a qual funcionava como um Escola de Farmácia e Odontologia (EFOA). No entanto, a transformação da escola em uma Autarquia, ou seja, como uma entidade de direito público, só foi efetivada somente em 07 de junho de 1972 por meio do Decreto nº 70.686.

Em 1999, novos cursos foram implantados na instituição, incluindo Nutrição, Ciências Biológicas e uma modalidade de Fármacos e Medicamentos para o curso de Farmácia, todos autorizados pela Portaria do MEC nº 1.202, de 3 de agosto de 1999, com início no ano seguinte, em 2000. Em 2001, a instituição foi transformada em Centro Universitário Federal (EFOA/CEUFE), especializado na área de saúde, pela Portaria MEC nº 2.101/2001 em 1º de outubro de 2001 (Universidade Federal de Alfenas, 2020).

Posteriormente, em 29 de julho de 2005, a instituição que já funcionava há cerca de 90 anos como Centro Universitário, passa para a condição de Universidade, pela Lei n.º 11.154, com a denominação Universidade Federal de Alfenas. Com a movimentação do Programa de Expansão das Instituições Federais de Ensino Superior, marco na gestão presidencial do presidente Luís Inácio Lula da Silva, que tinha como objetivo ampliar a oferta de cursos e consolidar as Universidades Federais como centros de excelência acadêmica e científica, a UNIFAL-MG passa a contar com uma estrutura mais ampla e diversificada, oferecendo cursos de graduação em diversas áreas do conhecimento.

Seguindo às políticas nacionais para a expansão do ensino superior, a UNIFAL-MG implementou cursos de graduação na modalidade a distância e aumentou a quantidade de vagas em alguns cursos já existentes. Em 2002, o curso de Ciências Biológicas, originalmente oferecido como bacharelado, passou por uma reformulação, resultando na criação do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Já em 2006, a UNIFAL-MG estabeleceu seu primeiro grupo de cursos de licenciatura por meio da Resolução nº 008/2006 do Conselho Superior da universidade. Essa resolução aprovou os cursos de Pedagogia, Matemática e Física, como parte da participação da instituição no Programa de Expansão do Ensino Superior coordenado pelo Ministério da Educação (MEC) (Universidade Federal de Alfenas, 2020)

Com o objetivo de proporcionar uma visualização mais completa e organizada, foram dispostas abaixo as informações referentes ao contínuo crescimento da UNIFAL-MG em relação à oferta de cursos:

Quadro 2 – Histórico de implantação de cursos de Licenciatura na UNIFAL-MG.

ANO	LICENCIATURAS
2002	Ciências Biológicas (Presencial)
2006	Matemática
	Física
	Pedagogia
2007	Química (Expansão I)
	Geografia (Expansão I)
2009	História (REUNI)
	Letras: Habilitação em Português ou Espanhol (REUNI)
	Ciências Sociais (REUNI)
	Química (Licenciatura a distância)
	Ciências Biológicas (Licenciatura a distância)
2020	Letras – Espanhol e Literaturas da Língua Espanhola
	Letras – Português e Literaturas da Língua Portuguesa
	Letras – Inglês e Literaturas da Língua Inglesa

Fonte: Universidade Federal de Alfenas (2020).

Conforme ilustrado no quadro acima, em 2007 a universidade foi contemplada com novos cursos de licenciaturas, que surgiram a partir da Expansão das Universidades – Fase I. A fim de atender às tendências de expansão das Instituições Federais de Ensino Superior, foi aprovada pelo Conselho Superior da UNIFAL-MG a criação dos campi avançados nas cidades de Varginha-MG e Poços de Caldas-MG e de uma nova unidade em Alfenas (Unidade Educacional Santa Clara).

Após a implantação dos cursos acima citados, em 2009 iniciaram os cursos de Licenciatura em Letras, Ciências Sociais e História, dentre vários outros cursos. Atualmente, a Universidade conta com 33 (trinta e três) cursos de graduação, sendo 10 (dez) cursos de licenciatura, a saber: Pedagogia, Matemática, História, Geografia, Ciências Biológicas, Física, Química, Letras Português, Letras Inglês e Letras Espanhol, cursos estes participantes do PRP, dos quais tratamos mais especificamente.

É importante destacar que ter a UNIFAL-MG como um *lócus* de estudo implica em reconhecer a sua grande relevância na esfera local, a qual estabelece uma forte conexão com a cidade de Alfenas e com a região sul de Minas Gerais, contribuindo para o desenvolvimento econômico, social e cultural da região.

A instituição desempenha um papel fundamental no desenvolvimento social e cultural da região, através de uma variedade de projetos de extensão e ações que são direcionadas à comunidade alfenense. Esses projetos são de grande importância para a promoção do acesso ao conhecimento e da cidadania, bem como para o incentivo à cultura e à inovação, impactando

positivamente a vida das pessoas na região. Além disso, a Universidade contribui para a formação de profissionais qualificados e engajados, que atuam em diferentes áreas do mercado de trabalho, fortalecendo a economia local e regional.

No que diz respeito à implementação do PRP na universidade, em resposta ao Edital nº 06 de 2018 da CAPES, a instituição mobilizou as licenciaturas e seus docentes para discutir e compreender melhor a proposta do programa. A partir dessas articulações alicerçadas nas experiências acumuladas pela equipe nas articulações com as redes de ensino da cidade de Alfenas-MG, foi construído um Projeto Institucional (PI) que contemplou diversas licenciaturas e envolveu um número significativo de docentes orientadores e residentes.

No projeto aprovado, as licenciaturas contempladas no PI foram os cursos: Matemática, Biologia, Geografia, Letras/Espanhol, Letras/Português, Física, Química, Pedagogia e Ciências Sociais. Cada curso teve o subprojeto alinhado às particularidades do seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC), respeitando a essência do projeto institucional aprovado pela CAPES, o que permitiu uma maior adequação às demandas específicas da formação de professores em cada área.

Na segunda edição do programa a qual esteve ancorado no Edital n.º 1/2020, lançado em 6 de janeiro de 2020, a UNIFAL-MG, também teve seu projeto institucional aprovado. O referido edital desdobrou-se nos seguintes objetivos:

- I - Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma 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 e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica;
- IV - Fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores (Brasil, 2020, p. 1).

Observa-se, no excerto acima, que o PRP busca alinhar os conhecimentos teóricos da formação inicial de professores, trabalhados na universidade, com o exercício profissional da docência. Além disso, o edital incentiva as IES a implementarem projetos institucionais e subprojetos que estimulem a dialeticidade entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, em parceria com as redes públicas de educação básica no período 2020-2022.

Em conformidade com as diretrizes estabelecidas no Edital CAPES nº 01/2020 a universidade adaptou o programa às suas necessidades e especificidades, levando em consideração as áreas de conhecimento abrangidas e os critérios de seleção.

No caso específico da UNIFAL-MG, o projeto institucional, aprovado pela CAPES no referido edital, apresenta os seguintes objetivos:

- 1) Promover a imersão planejada e sistemática do aluno de licenciatura em ação coordenada e colaborativa no ambiente escolar para que possa vivenciar, sob perspectiva profissional da docência, todas as etapas e processos que envolvem o trabalho docente em ambiente escolar e extraescolar no contexto do estágio supervisionado.
- 2) Promover parcerias entre a universidade e as escolas da rede pública de Educação Básica, com foco na formação inicial e na formação continuada de professores, privilegiando os processos co-formativos e a cooperação técnica interinstitucional.
- 3) Sistematizar e socializar uma ampla base de experiências, validadas empírica e teoricamente, na experiência dos sujeitos no projeto institucional, para subsidiar ações institucionais de formação de professores e de acompanhamento da imersão dos licenciandos no âmbito dos estágios curriculares obrigatórios das licenciaturas da UNIFAL-MG, de modo alinhado com demandas cotejadas com as redes de ensino e contempladas na Base Nacional Comum Curricular e outros documentos curriculares vigentes (Universidade Federal de Alfenas, 2020b, s.p).

Nota-se que o projeto institucional do PRP da UNIFAL-MG reafirma os objetivos postos no Edital n ° 1/2020, com o intuito de desenvolver a imersão do licenciando nas IEB, a fim de potencializar o processo formativo dos cursos de licenciatura da universidade.

O resultado deste processo de seleção dos projetos institucionais saiu somente em junho de 2020. A demora para o lançamento do resultado das instituições de ensino selecionadas para participar das cotas de bolsas ocorreu em função da crise sanitária global ocasionada pela pandemia do coronavírus, causando a infecção respiratória da Covid-19. O surto que teve início na China em 2019, e chegou ao Brasil no início de 2020.

Diante do cenário da pandemia da Covid-19, diversas medidas foram tomadas a fim de diminuir a propagação do vírus. Dentre elas destaca-se o isolamento social, que impediu que diversos setores da sociedade funcionassem normalmente impossibilitando o contato físico entre as pessoas. Com a oclusão do contato físico as universidades, assim como todas as instituições de ensino tiveram que parar suas atividades.

Nesse contexto, o processo de desenvolvimento do PRP por meio do Edital de 2020, configurou-se como um grande desafio, uma vez que não era possível atuar presencialmente nas escolas e o referido edital corria o risco de ser postergado.

No entanto, em 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu uma nota de esclarecimento orientando as redes de ensino de todos os níveis e modalidades a necessidade de reorganizar as atividades escolares em função das medidas preventivas contra a Covid-19.

A partir deste esclarecimento, as instituições educacionais se empenharam em adaptar seus processos de ensino, planejamentos, capacitação docente, condições de trabalho e práticas

pedagógicas para a nova realidade. A UNIFAL-MG tendo o seu projeto do PRP aprovado, precisou se organizar para se adequar à nova modalidade de ensino que foi imposta.

Com isso, a partir da deliberação do CNE, o Coordenador institucional do programa, junto aos orientadores dos subprojetos do PRP se reuniram para criar linhas de estratégias que permitissem contornar a situação imposta pela pandemia e desenvolver, minimamente, o projeto elaborado e aprovado. Haja vista, que a universidade tinha dois compromissos importantes: com a CAPES, órgão de fomento que apoia tanto financeiramente, quanto como órgão de avaliação de projeto; e com os subprojetos que precisavam ser articulados aos PCCs dos cursos, de modo que não gerassem conflitos.

Diante dessa realidade a universidade precisou criar algumas linhas de ação alinhadas com as orientações da Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais. Essas iniciativas foram elaboradas com base nas orientações da Resolução SEE-MG nº4.31, que dispunha sobre Regime de Estudo não Presencial, e estabelecia as diretrizes para o desenvolvimento das atividades nas IEB durante a pandemia.

Dessa forma, o ano letivo de 2020 nas escolas estaduais de Minas Gerais foi marcado pela ausência de atividades educativas presenciais. Em resposta a essa situação, foi implementado o Regime de Estudo não Presencial, que utilizou três principais ferramentas para acesso aos conteúdos escolares: o Plano de Estudo Tutorado (PET), que consistia na elaboração e distribuição gratuita de apostilas com atividades e conteúdos propostos aos estudantes; o programa “Se Liga na Educação”, que tinha como objetivo distribuir conteúdos educacionais aos estudantes por meio da televisão, oferecendo aulas e orientações pedagógicas; e o Aplicativo Conexão Escola, que unia todos recursos de estudo, como os PETs e as videoaulas do programa “Se Liga na Educação”, em apenas uma plataforma (Minas Gerais, 2021).

O PET foi uma das principais ferramentas utilizadas pelos professores para a continuidade do ensino. Contudo, Serafim, Santos e Cavalcanti (2022) afirmam que o PET foi uma ação imposta verticalmente que na sua elaboração não levou em consideração a opinião dos professores já atuantes na rede estadual de educação, que, por sua vez estavam inseridos no contexto escolar e conheciam de perto a realidade de seus alunos.

Silva, Caputo e Azevedo (2020) apontam grandes erros com relação a estrutura dos PETs, como equívocos nos conteúdos, erros de conceitos matemáticos, ortográficos e gramaticais, o que gerou dificuldades para os professores. Eles tiveram que além de se adaptar ao novo cenário imposto pela pandemia, com o ensino remoto, e também realizar adaptações

nos materiais que vinham nos PETs e no conteúdo do programa “Se liga na Educação”, uma vez que a maioria desses materiais estavam totalmente descontextualizados.

Além disso, Coelho e Oliveira (2020) sinalizam que os PETs, assim como o aplicativo Conexão Escola e o programa "Se Liga na Educação", não contemplaram as demandas específicas de grupos como quilombolas, indígenas, alunos com deficiências e alunos da Educação de Jovens e Adultos. Os autores ainda apontam esses programas

não levaram em consideração as questões associadas ao acesso à Internet, aos custos monetários e financeiros associados à aquisição de equipamentos e tecnologias. Ao implantar um programa homogêneo em todas as regiões do estado, a SEE lineariza sua ação, subalternizando os docentes, os alunos e suas famílias (Coelho; Oliveira, 2020, p. 71)

Percebe-se que o período pandêmico trouxe dificuldades em diversos aspectos, desde a adaptação ao ensino remoto até a desresponsabilização do Estado em garantir a educação, e a exacerbada desigualdade social existente no país. É com esse cenário que o PRP da UNIFAL-MG assim como o programa de todas as demais IES se deparou.

Dessa forma, a imersão dos residentes no contexto escolar foi comprometida, implicando assim no exercício da prática pedagógica conforme planejado no projeto institucional de residência. Diante dessa situação, foi necessário que Coordenador Institucional em conjunto com os representantes dos subprojetos do PRP da UNIFAL-MG desenvolvessem estratégias que fossem alinhadas com orientações da Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais.

O objetivo principal dessas estratégias era garantir que o desenvolvimento do projeto não fosse comprometido e que a formação inicial de professores fosse redesenhada para se adaptar ao novo contexto educacional, caracterizado pelo Regime de Estudo não Presencial.

Mesmo diante desse desafio e das movimentações nas instâncias educacionais, o projeto institucional da UNIFAL-MG foi implementado em outubro de 2020. O projeto de residência pedagógica foi desenvolvido por meio de 10 (dez) subprojetos, com a participação de 162 (cento e sessenta e dois) licenciandos residentes, 21 (vinte e um) preceptores, 10 (dez) orientadores, 01 (um) coordenador institucional, tendo como *locus* de imersão 12 (doze) escolas de Educação Básica, da Rede Estadual, incluindo um município vizinho, a cidade de Areado.

Os subprojetos do projeto institucional tinham objetivos específicos, de acordo com as especificidades de cada área. No caso da Pedagogia, a especificidade estipulada pela CAPES era de desenvolver atividades voltadas para a alfabetização.

Assim, o subprojeto de Pedagogia, com sua ênfase na alfabetização e letramento, desempenha um papel fundamental no âmbito do projeto institucional. Seu objetivo primordial é contribuir de maneira significativa para o processo de formação de professores críticos e reflexivos, capazes de promover práticas de alfabetização eficazes e contextualizadas (Universidade Federal de Alfenas, 2020b)

Ao focar nas turmas de Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, o subprojeto busca atuar nos estágios iniciais da educação, onde a construção de habilidades de leitura e escrita é essencial para o desenvolvimento educacional subsequente. O subprojeto não apenas visa ensinar as habilidades básicas de alfabetização, mas também busca integrá-las com o letramento, garantindo que os estudantes compreendam o uso dessas habilidades no contexto do mundo real.

O subprojeto de História tem como objetivo principal preparar estudantes de licenciatura em História para atuarem na educação básica pública, promovendo a integração entre teoria e prática, alinhando as práticas escolares com a BNCC, fortalecendo parcerias entre a universidade e escolas públicas, e incentivando a inovação no ensino de História por meio de diferentes fontes e metodologias. Além disso, visa a aprimorar as práticas docentes dos professores de História, capacitando-os em novas abordagens pedagógicas e contribuindo para a qualidade do ensino de História nas escolas. Essas ações também têm o propósito de enriquecer a formação de futuros professores, promovendo o pensamento crítico e reflexivo (Universidade Federal de Alfenas, 2020).

A Geografia, por sua vez, visa contribuir para o desenvolvimento do ensino de Geografia nas escolas públicas da região de Alfenas (MG), tanto no ensino fundamental quanto no médio. Também busca fortalecer a relação entre professores preceptores, licenciandos e professores universitários, promovendo uma parceria eficaz entre escola e universidade, além de oferecer oportunidades de aprendizado contínuo para os professores preceptores em relação aos conteúdos e abordagens da Geografia (Universidade Federal de Alfenas, 2020).

Ao mesmo tempo, o subprojeto de Ciências Sociais prevê propostas pedagógicas de abordagem autoral para o ensino de Sociologia nas escolas públicas. Essa abordagem busca permitir aos licenciandos que desenvolvam suas próprias estratégias de ensino, integrando conceitos, teorias e temas das diferentes áreas das Ciências Sociais. Essa formação contribuirá para que os futuros docentes sejam capazes de estabelecer uma conexão mais sólida entre a teoria e a prática docente na disciplina de Sociologia (Universidade Federal de Alfenas, 2020).

Assim, a formação oferecida busca não apenas promover a autonomia na docência, mas também assegurar que essa autonomia esteja enraizada em uma base sólida de conhecimento interdisciplinar e em constante aprimoramento por meio do diálogo e da colaboração.

No subprojeto de Matemática, as metas e estratégias para o desenvolvimento incluem proporcionar aos residentes o conhecimento matemático aplicado à docência, bem como articular o conhecimento em Matemática e sua relação com outras áreas.

No componente da Física, o subprojeto busca promover uma compreensão abrangente dos conteúdos de Física, destacando tanto sua natureza matemática quanto mnemônica. A intenção é mostrar a Física como parte da cultura, com relevância sócio-histórica e tecnológica, enfatizando sua integração interdisciplinar com outras áreas do conhecimento. Isso deve ser feito com clareza, racionalidade e linguagem específica, e com um enfoque fundamentalmente experimental na atualidade.

Já no âmbito da Biologia, o subprojeto busca promover a alfabetização científica, com ênfase nas práticas de ensino de Ciências. Almeja-se a compreensão do papel do ensino de Biologia no desenvolvimento das habilidades relacionadas às Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

É relevante destacar que as atividades de residência desenvolvidas nos subprojetos estavam estreitamente relacionadas às atividades de estágio. Isso se deve ao fato de que os cursos de licenciatura na UNIFAL-MG incluem a disciplina de Estágio Supervisionado. No entanto, os residentes que participam das atividades do PRP têm a possibilidade de equiparar as horas de estágio, desde que a etapa em que a residência esteja ocorrendo esteja alinhada com a etapa estipulada no Estágio Supervisionado presente no currículo do curso.

4 A ORIENTAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

O professor, enquanto eu solitário, até pode refletir sobre a forma como ensina, sobre os resultados que obtém, sobre o saber científico de que necessita para melhor servir os seus alunos. Há alguma reflexão sobre os conhecimentos teóricos, sobre o conhecimento pedagógico e pedagógico do conteúdo, sobre o currículo, sobre..., porém, como diz o ditado, não é uma andorinha que faz a primavera (Sá-Chaves; Amaral, 2000, p. 83)

Tendo como objetivo desta pesquisa analisar a experiência do Docente Orientador no âmbito do PRP, nesta sessão propomo-nos tecer considerações sobre os modos como o conceito de Orientação tem sido compreendido, e como isso, estabelecer a sua relação com o processo de formação de professores que lhe estão subjacentes, e a partir disso, conduzir a discussão sobre o papel do Docente Orientador e sua importância na formação docente.

Conforme demonstrado no levantamento para a sistematização do estado da arte, identificamos a ausência de pesquisas com foco no processo de orientação no PRP, o que nos levou à decisão de explorar esse tema.

Em um primeiro momento é importante ressaltar que o Orientador aqui tratado, é o professor do Ensino Superior que participa do processo formativo de professores, por meio das disciplinas relacionadas à Prática de Ensino, bem como o estágio curricular, através do professor orientador de estágio, e também nos programas de formação de professores como é o caso do PRP com a participação do Docente Orientador e o PIBID com o supervisor.

Para uma maior clareza sobre as atribuições do professor orientador, é importante contextualizar o lugar desse profissional na dinâmica organizacional dos cursos de formação dos professores, compreendendo o papel desse professor no processo formativo dos professores em formação.

4.1 ORIENTAÇÃO E/OU SUPERVISÃO: HISTÓRIA, CONCEITOS E PRÁTICAS

O processo de orientação na formação dos professores, é visto e denominado de diferentes formas, na literatura encontramos diversas nomeações que supõem o processo de orientação, como é o caso do termo Supervisão.

O conceito de supervisão voltado para a área da educação foi introduzido oficialmente em Portugal na década de 80, por Isabel Alarcão e José Tavares, na primeira edição do Livro “Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva desenvolvimento e aprendizagem” em

1987, que apresentou a formação de professores como uma opção de denominação para a "orientação da prática pedagógica". A obra desempenhou um papel significativo ao estabelecer o termo "supervisão" como uma abordagem específica para orientar a prática pedagógica dos professores em formação (Alarcão; Tavares, 2003). Os autores forneceram uma base sólida para a compreensão e aplicação da supervisão como uma forma de acompanhamento e desenvolvimento profissional dos professores.

Neste estudo, utilizaremos o termo “Orientação”, uma vez que o objeto da nossa pesquisa é nomeado dessa forma, o que não invalida as discussões que remetem a supervisão, tendo vista que ambas se referem ao mesmo processo, sendo utilizado para se referir a ação orientadora que é desenvolvida no âmbito da formação de professores, no momento da inserção do licenciando no seu *lôcus* de trabalho, na IEB, em específico, o momento de acompanhamento feito pelo professor das IES, nomeado de professor-formador, com o intuito de aconselhar e orientar este discente no seu processo de aproximação e familiarização com a prática de ensino, no seu contexto profissional de trabalho (Azevedo; Andrade, 2011).

Ao observarmos na literatura, notamos dois grupos de autores que dividem opiniões sobre o termo “supervisão”. De um lado observamos um conjunto de autores que atribuem a supervisão uma conotação de fiscalização, inspeção e controle, e outro que visualiza a supervisão como uma ação formativa e dialógica

No primeiro grupo de autores, encontramos os estudos de Pimenta e Lima (2012) que criticam fortemente o termo “supervisão” por considerá-lo uma abordagem positivista. Os autores argumentam que esse termo é uma herança da pedagogia tecnicista, que possui uma conotação negativa e autoritária, que vê o momento de imersão dos licenciando nas IEB, como sendo o momento da prática, o que acaba invalidando todo processo de formação intelectual, provinda pelo arcabouço teórico posto nos currículos de formação de professores, uma vez que, a teoria não está desvinculada da prática e do fazer docente.

Coadunando com discussão, Fialho (2014) também compartilha uma visão negativa sobre o termo “Supervisão”. A autora entende que “supervisão” remete a ideia que, “independentemente da realidade onde a prática pedagógica está se efetivando, utiliza-se e aplica-se conteúdos e procedimentos metodológicos estudados, sem refletir sobre a adequação e a implicação dos mesmos naquele contexto” (p. 52).

Em contrapartida, um segundo grupo de autores veem a supervisão como uma ação formativa e dialógica, como

Waite (1995, p. 87) e Glickman et al., (2004, p. 8), que usam as grafias superVisão e SuperVisão para sublinhar a necessidade de construir uma visão comum do que a

educação deve ser, defendendo uma prática supervisiva colegial e dialógica, orientada para a construção de uma sociedade democrática e assente numa concepção do ensino como ato moral e político (Vieira, 2009, p. 2002).

Nesta mesma perspectiva, Sá-Chavés (2000) faz analogia do termo Supervisão como efeito “zoom”. Segundo Henn (2021), essa analogia se refere ao fato de que processo supervisivo “ora necessita de um distanciamento, para permitir o espaço do supervisando, ora de aproximação sensível, permitindo a escuta e a compreensão por parte do supervisor” (p. 43).

Com esse mesmo arcabouço, Vieira (2009) prefere definir a supervisão como sendo a “teoria e prática de regulação de processos de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal, instituindo a pedagogia como o seu objeto” (p. 199). Portanto, o objeto da supervisão é a prática pedagógica, e sua função primordial é o processo de orientar e monitorar o licenciando em formação por meio dos processos de interação entre professor-formador e professor em formação.

Ao percorrer a história do termo Supervisão, pode-se observar que essas duas visões sobre a supervisão são visualizadas no processo de construção histórica da educação em diferentes tipos de racionalidades. Em um primeiro momento, em uma perspectiva da racionalidade técnica, a ideia desse modelo educacional é que a

prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e prático, previamente disponível, que precede da pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados (Contreras, 2002, p. 91-92)

Gastaldo, Haubert e Zanon (2020) argumentam que essa perspectiva da racionalidade técnica frequentemente é vista como uma simples aplicação de teorias e técnicas científicas, negligenciando, assim, sua intrínseca complexidade, singularidade, dinamismo e o inerente conflito de valores. Isso resulta na ênfase da dicotomia entre teoria e prática, como destacado por Henn (2021, p. 9), que sugere que “o conhecimento é assimilado apenas por alguns indivíduos, conferindo-lhes, por conseguinte, o poder de tomar decisões”.

Assim sendo, Henn (2021) afirma que, o que ocorre no processo de supervisão é uma redução da valorização profissional tanto docente quanto supervisiva (p.10). Para a autora, isso se deve à visão equivocada de que esses profissionais devem ser meros reprodutores do conhecimento já estabelecido, em vez de agentes ativos na construção e aplicação do saber. O problema é agravado pela perspectiva da racionalidade técnica, que encara a supervisão como um processo de controle e vigilância, com o professor-formador sendo visto como detentor absoluto do conhecimento sobre as práticas de ensino.

Como podemos denotar, o processo de supervisão na perspectiva da racionalidade técnica, vai ao encontro da crítica feita pelo primeiro grupo de autores que veem no termo supervisão uma perspectiva positivista e tecnicista, visto como um processo de controle e de vigia. Nesse processo supervisivo, o professor-formador é visto como aquele que detém o conhecimento sobre as práticas de ensino, cabendo ao professor em formação apenas reproduzir as práticas estabelecidas pelo supervisor.

No entanto, embora Cunha (2021, p. 152) tenha defendido a perspectiva da racionalidade técnica, argumentando que ela busca alcançar um "conhecimento sistematizado e generalizado sobre educação, capaz de iluminar os desafios enfrentados pelos professores", Sá-Chaves (2000) sustenta que essa abordagem não é capaz de explicar integralmente todos os fenômenos que envolvem a docência, nem oferece uma compreensão multidimensional abrangente de cada evento.

Alarcão (2020), por sua vez, argumenta que as profissões ligadas à humanidade exigem uma abordagem mais holística, que valorize a análise interpretativa dos fatos em seu contexto e nas complexas interações que ocorrem, promovendo, “o desenvolvimento de uma flexibilidade de pensamento e a mobilização de conceitos em rede que se opõe a uma visão linear, de túnel” (p. 23).

Posto isso, emerge, assim, um novo paradigma de valorização, não só do conhecimento teórico, mas também do conhecimento epistemológico prático. Desse modo, Vieira (2009) aponta uma grande relação entre supervisão e pedagogia, para a autora a supervisão se encontra no campo conceitual, e a pedagogia abrange o campo experiencial, cuja integração de ambas resulta na práxis, ou seja, na ação reflexiva e crítica que se fundamenta na teoria e na prática. Com isso, é possível teorizar as ações profissionais a partir de um processo supervisivo que percebe a pedagogia (experiência), como um processo de construção de conhecimento sobre o fazer docente.

Desse modo, a supervisão deixa de ser vista como um processo de controle e vigilância, em que o professor-formador é tido como o detentor absoluto do conhecimento sobre as práticas de ensino, na qual tem como papel repassar suas experiências para os professores que se encontram em processo de formação, em um viés técnico. E assume uma perspectiva mais dinâmica e participativa, em que a supervisão é entendida como um processo de “dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo as dos novos agentes” (Alarcão; Tavares, 2003,

p. 154).

Assim, pode-se concluir que a valorização do conhecimento teórico e prático na supervisão representa uma mudança significativa na forma como essa prática é compreendida e realizada. Ao assumir uma perspectiva mais dinâmica e participativa, a supervisão se torna uma prática potencializadora da ação educativa e formativa, contribuindo para o desenvolvimento de uma prática docente mais reflexiva e qualitativa.

A mudança do termo, seja de Supervisão ou Orientação, em diferentes âmbitos seja no estágio, ou no PRP, só terá sentido se for acompanhada por uma mudança real na forma como essa prática é realizada. Segundo Pimenta e Lima (2012) não basta mudar o nome ou o rótulo da atividade, é necessário ter a “reflexão da prática como ponto de partida e de chegada” (p. 115).

Assim, é importante ressignificar as abordagens e metodologias utilizadas em um processo de orientação, de modo a tornar a supervisão ou orientação uma prática verdadeiramente participativa, colaborativa e reflexiva, que possa contribuir efetivamente para a formação e desenvolvimento dos professores em formação. Além disso, é importante que essa mudança seja acompanhada por uma formação adequada dos supervisores/orientadores, para que possam desempenhar seu papel de forma efetiva e responsável.

4.2 O PROCESSO DE ORIENTAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Os cursos de formação de professores são responsáveis por formar profissionais para atuarem nas IEB no campo da formação intelectual dos sujeitos trabalhando e desenvolvendo os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

Assim sendo, as instituições formadoras têm um papel essencial na formação de um profissional intelectualmente formado, que por meio das diversas epistemologias que fundamentam o exercício docente, a *priori*, uma formação teórico-prática e uma formação alicerçada ao contexto de trabalho. Essa abordagem auxilia na formação de um professor situado sobre o exercício docente.

Nesse ínterim, o campo de formação de professores contempla dentro da sua estrutura curricular componentes que se relacionam com o *lócus* do trabalho docente, como o componente da prática de ensino. Dentro da prática de ensino, temos como componente curricular o Estágio Supervisionado, sendo este um objeto da práxis docente, em que, por meio da intervenção na realidade educacional, que o professor em formação percebe a forma como a epistemologia teórica e prática docente se relacionam.

Neste sentido, Pimenta e Lima (2012) afirmam que a prática de ensino, ou a ação docente é a essência da profissão docente, pois é através da inserção no ambiente de trabalho que os professores em formação podem tecer relações e conhecimentos sobre as complexidades da realidade escolar e do ato de ensinar, contribuindo com a aprendizagem da profissão docente e sendo um espaço de construção da identidade profissional.

O contato com a prática de ensino na formação de professores para além dos estágios, é reafirmada com políticas públicas em prol da formação inicial e continuada de professores, como é o caso do PIBID e o PRP. Ambos programas destinados a formação inicial de professores com o intuito de propiciar aos licenciandos o contato com a prática de ensino através de uma ação orientada, na qual um professor da IES auxiliará os licenciandos no processo da prática de ensino.

Nesta perspectiva, a inserção no contexto de ensino deve ser acompanhada e orientada por profissional que desempenhe o papel de orientador/supervisor, devendo possibilitar para o futuro professor “um desempenho global em contexto real, permitindo que este adquira e desenvolva competências para o exercício consciente, responsável e eficaz” da sua futura profissão (Mesquita; Formosinho; Machado, 2012, p. 56).

Alarcão e Tavares (2003) apontam que orientação que se volta para a prática pedagógica, se situa no âmbito da orientação da ação profissional, caracterizando como um processo que auxilia o professor que se encontra formação inicial, a pensar e refletir sobre a prática docente em seu contexto de trabalho, alinhado com os aspectos teóricos que são assentados ao fazer docente.

Neste cenário, a orientação da prática pedagógica é um processo em que um professor já formado, que possuem um arcabouço teórico e experimental na área em que ocorre a orientação, direciona um professor que se encontra em formação. Ou seja, o Orientador age na perspectiva de auxiliar o professor em formação no seu desenvolvimento humano e profissional (Alarcão; Tavares, 2003).

Cabe salientarmos que a discussão sobre a formação de professores, especificamente a prática de ensino, tem estado fortemente associada a uma herança da racionalidade técnica que sobrevaloriza a prática em detrimento da teoria, o que mantém um distanciamento entre IES e IEB.

Porém, autores como Donald Schon (1992) e Henry Giroux (1987) denunciavam o viés da racionalidade técnica na formação de professores. A defesa de Schon (1992) é de uma formação profissional de professores que seja baseada na epistemologia da prática, isto é, uma

formação que valorize a prática profissional como sendo um momento de construção do conhecimento, tendo a reflexão, análise e problematização como cerne principal da construção do conhecimento docente (Pimenta, 2002).

Em uma outra perspectiva, Pimenta (2002) sinaliza que nos estudos de Giroux (1997), o autor desenvolve a concepção do professor como intelectual crítico, sendo este um profissional que deve ser formado através de uma reflexão coletiva, no sentido de “incorporar a análise dos contextos escolares no contexto mais amplo e colocar clara direção de sentido à reflexão: um compromisso emancipatório de transformação das desigualdades sociais” (Giroux, 1997, p. 27).

Deste modo, encontramos em Schon (1992) uma supervalorização da prática, mas uma prática refletida, para que os professores possam pensar criticamente sobre suas ações pedagógicas no próprio ato de ensinar. Com base nesses princípios da formação de um profissional reflexivo (Schon, 1992) e da concepção de um professor como intelectual crítico e transformador (Giroux, 1997), é fundamental que se tenha uma orientação da prática pedagógica que esteja voltado para essa finalidade, sobretudo na etapa inicial de formação, permitindo que (re)pensem e (re)signifiquem sua prática docente por meio da experimentação na sua atuação profissional.

4.3 O DOCENTE ORIENTADOR COMO AGENTE FORMADOR DE PRÁTICAS CRÍTICAS E REFLEXIVAS

Neste cenário de formação de professores reflexivos e críticos, compreendemos o Docente Orientador como um agente transformador. No PRP o Docente Orientador é o professor da instituição de ensino superior da qual o residente faz parte, que tem como papel orientar os residentes ao longo da imersão.

Segundo Alarcão e Tavares (2003), o Professor-formador responsável pela orientação da prática pedagógica deve possuir um sólido embasamento teórico e experiência na área em que ocorre a orientação.

No Edital nº 1/2020, assim como nos editais anteriores, é estabelecido que os Docentes Orientadores que atuarão no desenvolvimento do programa tenham alguns requisitos. No Edital, é estabelecido que esses docentes possuam o título de mestre, devendo ter formação na área do subprojeto de residência que atuará possuindo experiência na formação de professores, devendo ser comprovada a partir da participação na ministração de disciplinas de estágio curricular nos

cursos de licenciatura.

Além disso, o edital prevê a pontuação para seleção do orientador através da pontuação e quantificação das produções acadêmicas na área de formação de professores (Brasil, 2020). Cabe ressaltar que a escolha do orientador também é realizada através da indicação do colegiado do curso da Instituição de Ensino Superior, que deve seguir esses critérios estabelecidos pela CAPES.

O que queremos chegar com essa afirmação exposta anteriormente, é que o professor-formador que trabalha com o campo da ação orientadora da prática pedagógica deve ter um arcabouço formativo, tanto didático-pedagógico quanto disciplinar relacionado a sua área de especialização, de modo que consiga desenvolver um processo de orientação que seja efetivo.

Coadunando com essa afirmação, Pimenta e Lima (2012, p. 127) afirmam que função do Orientador será “à luz da teoria, refletir com seus alunos sobre as experiências que já trazem e projetar um novo conhecimento que ressignifique suas práticas, considerando as condições objetivas, a história e as relações de trabalho vividas por esses professores-alunos”. As autoras fazem a discussão remetendo à dimensão do Estágio Curricular, no entanto, podemos trazer essa discussão para campo do PRP, que por sua vez também está intrinsecamente ligado com a dimensão da Prática de Ensino.

Ao pontuar critérios para a seleção de Orientadores para PRP, entende-se que o objetivo é garantir a qualidade e a efetividade da orientação aos estudantes envolvidos no programa. Os critérios estabelecidos buscam selecionar profissionais capacitados, com conhecimentos específicos na área do subprojeto, experiência relevante no ensino superior e na formação de professores, além de vínculo efetivo com a instituição de ensino.

A exigência de aprovação pelo colegiado de curso ou equivalente da área do subprojeto é relevante, pois garante que o candidato seja reconhecido e respaldado pelos profissionais envolvidos na área específica em que irá atuar como orientador. Essa aprovação assegura que o candidato tenha o conhecimento necessário para contribuir de maneira eficaz com a formação dos estudantes.

A experiência na formação de professores é um aspecto relevante, uma vez que o objetivo do PRP é justamente proporcionar aos licenciandos em formação inicial, vivências e experiências na sua atuação profissional, contribuindo com a formação pedagógica desses professores em formação. Os requisitos estabelecidos, como a docência em disciplinas de estágio curricular, a participação em cursos de formação continuada, a coordenação de cursos de licenciatura, a atuação na educação básica e a produção acadêmica na área, garantem que o

orientador tenha conhecimentos e habilidades específicas para auxiliar na formação dos futuros professores.

Do ponto de vista social, compreendemos a função do professor orientador na condição de professor-formador, que age na formação inicial de professores com o intuito de auxiliar na formação de um profissional “prático-reflexivo” (Schon, 2000), uma vez que, se queremos um aluno crítico reflexivo, é preciso um professor crítico reflexivo (Libâneo, 2008).

Com a finalidade de promover uma ação orientadora que seja capaz de despertar nos licenciandos uma formação integral em relação aos aspectos constitutivos da docência, Azevedo (2009) destaca algumas ações que o professor orientador precisa desenvolver, como:

Conhecer as características e requisitos para a ação profissional; Relacionar as características pessoais com as características profissionais, desenvolvendo nos alunos suas potencialidades; Relacionar os conhecimentos adquiridos no curso de formação do licenciando, com o desenvolvimento da profissão de professor; Desenvolver atitudes e habilidades para o trabalho docente e percepção para se comunicar com os outros; ao mesmo tempo que reconheça e intérprete as informações profissionais, para tomar decisões; Explorar no contexto escolar as práticas docentes; Reconhecer em si mesmo necessidades formativas, aspirações, aptidões, ambições, habilidades profissionais relacionadas ao ato de ensinar e de aprender; Auxiliar os alunos na tomada de decisões sobre futuro profissional, avaliando alternativas e possíveis encaminhamentos, possuindo conhecimentos e habilidades para ajudá-los nas possíveis soluções de dilemas e desafios profissionais (Azevedo, 2009, p. 65).

Assim, podemos compreender que o papel do/a Orientador/a é realizar ações educativas críticas e reflexivas de saberes inerentes à docência, fundamentados em embasamentos teóricos e epistemológicos (Tardif, 2012). Dessa forma, o ponto fundamental da supervisão/orientação é promover uma

reflexão crítica sobre as forças históricas e estruturais que condicionam a pedagogia; apoiando a construção colaborativa de uma visão da educação capaz de resistir ao poder erosivo dessas forças; interrogando as inúmeras formas de autoridade a que o educador está sujeito; orientando-o para a gestão da incerteza e da complexidade; questionando os interesses aos quais a escola serve; mantendo a esperança na possibilidade de melhorar as condições irracionais, injustas e insatisfatórias da educação (Vieira, 2009, p. 202).

Portanto, a gênese que fundamenta o trabalho do Orientador está ligada ao processo reflexivo de orientação, que consiste em criar situações na qual o professor em formação possa compreender, problematizar e refletir sobre os diversos desafios e complexidades que a profissão docente enfrenta na realidade das escolas, sem que haja uma romantização de uma realidade e de uma educação que não é vista no contexto educacional.

Para Azevedo e Andrade (2011), a função do professor orientador, é auxiliar e ajudar os professores no seu desenvolvimento profissional, sobretudo a realizar e ações educativas que

“contemplem a seriedade da docência, devendo ser comprometida com a aprendizagem dos alunos por meio de um clima afetivo relacional construtivo e rico de experiências” (p. 148).

Deste modo, quando pontuamos o Orientador como agente transformador de práticas críticas e reflexivas, partimos do pressuposto de que o papel do mesmo é desencadear processos de socialização profissional que resultará em processos de aprendizagem para os professores em formação, através das reflexões proporcionadas pelas ações da prática de ensino na qual o formando estará inserido (Ribeiro, 2000).

A supervisão/orientação em perspectiva reflexiva e crítica deve abranger todas as dimensões da prática (Sá-Chaves; Amaral, 2000), incluído as “relações interpessoais, do conhecimento e desenvolvimento profissional, da gestão de projetos educativos, enfim, de tudo que se possa desenvolver no âmbito das funções sociais que estão cometidas à escola” (p. 83)

Além das reflexões coletivas realizadas em conjunto com os professores em formação, o Orientador também deve se engajar em um processo contínuo de interação e reflexão consigo mesmo, a fim de aprimorar sua competência pedagógica e reflexiva. Dessa forma, poderá promover tanto o sucesso de seus alunos quanto seu próprio sucesso profissional (Ribeiro, 2000).

Essa autoavaliação sobre o processo de orientação, é fundamental para que o orientador consiga perceber em si mesmo e nos formandos, as suas principais dificuldades, dúvidas e anseios sobre a prática docente. Ao reconhecer esses desafios, o orientador age como um encorajador, facilitando a ultrapassagem e a superação de situações confusas que correm no processo em que ambos são interlocutores (Ribeiro, 2000).

Assim, a atuação do Orientador deve estar pautada na promoção do desenvolvimento profissional dos professores em formação, bem como na construção de uma visão crítica e reflexiva da educação que possa resistir às forças históricas e estruturais que condicionam a pedagogia. Para tanto, é fundamental que o Orientador esteja comprometido com a aprendizagem dos alunos por meio de um clima afetivo relacional construtivo e rico de experiências (Azevedo; Andrade, 2011).

Dessa forma, pode-se afirmar que o processo de orientação, sobretudo a orientação que ocorre no âmbito do PRP, se caracteriza como uma orientação com uma finalidade praxica, o que nas palavras de Pimenta e Lima (2012, p. 95) supõe que “a atividade docente é práxis”. Compreendemos a práxis como um processo que envolve os aspectos epistemológicos teórico e prático, que se relacionam resultando na transformação e emancipação dos sujeitos. Essa transformação transforma o residente, como também transforma o orientador, e os demais

agentes envolvidos no processo de residência.

O filósofo marxista Vásquez (2007), ao propor a filosofia da práxis, entende que a mesma constitui como uma atividade material capaz de mudar a realidade dos sujeitos. Para tal, é necessária uma interação dialética entre teoria e prática, uma vez que a atividade teórica por si só não levaria à transformação da realidade material e social. Mas junto a atividade prática, o sujeito age sobre uma matéria independente de sua consciência e das diversas operações exigidas para sua transformação. A práxis é a indissociabilidade entre as atividades teóricas e práticas, uma constante reflexão-ação que visa transformações.

Nesse sentido, acreditamos no potencial do PRP, principalmente quando entendido como uma atividade práxica, em que os residentes têm a oportunidade de refletir sobre sua prática pedagógica e problematizar como ela pode gerar mudanças na realidade da educação brasileira, uma vez que o programa oferece uma imersão nas IEB, o que permite uma vivência na cultura escolar e a regência de sala com acompanhamento do preceptor, elaboração de planos de aulas, e reuniões com o docente orientador, na qual o residente pode partilhar suas experiências e dificuldades.

Durante esse processo, o trabalho do docente orientador também sofre transformações significativas, ultrapassando a mera função de "mediador" e sendo influenciado pelas relações estabelecidas na realização de suas atividades (Queiroz, 2014, p. 47). Essas relações são especialmente relevantes no contexto da orientação com os residentes.

Segundo Queiroz (2014), o professor é um indivíduo inserido em um contexto histórico específico, sendo, portanto, herdeiro de um projeto educacional dentro de um determinado modelo social. No entanto, o professor também pode desempenhar o papel de intérprete de outro projeto educativo, buscando transformar a realidade social ao questionar ou negar o projeto educacional estabelecido anteriormente.

A orientação do Docente Orientador é fundamental para ajudar os residentes a lidar com as demandas e conflitos que surgem durante a imersão, e a teoria oferece uma perspectiva de “análise e reflexão sobre os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais da educação” (Pimenta, 2005, p. 26). Através dessa reflexão, os residentes podem intervir e transformar a realidade educacional. Como bem salientado por Pimenta (2002), compreender o que pressupõe a atividade docente é fundamental para a transformação efetiva da realidade educacional.

Nessa perspectiva de relação entre os pares, especificamente de residente, preceptor e docente orientador, concordamos com Nóvoa (2001, p. 14) quando afirma que “a produção de

práticas educativas eficazes só surge de uma reflexão da experiência pessoal partilhada entre os colegas”. Ou seja, a parceria entre os diversos atores do PRP fortalece o processo formativo dos licenciandos. Dessa forma, a formação de professores não se trata apenas de adquirir técnicas e conhecimentos, mas também é um momento importante para a socialização e construção da identidade profissional (Nóvoa, 1999).

Portanto, o papel do professor orientador é bastante amplo. De acordo com Azevedo (2009), a ação orientadora do professor formador não pode ficar apenas no âmbito de capacitar os alunos para a aprendizagem, é importante projetá-los para emergir de seus contextos e aprender de forma autônoma, por meio do desenvolvimento de diversos processos metacognitivos.

Podemos afirmar que o PRP oferece aos estudantes de licenciatura a oportunidade de refletir e experimentar práticas de planejamento, ensino e avaliação nas redes de ensino básico. Dessa forma, o programa contribui para o desenvolvimento profissional e a formação pedagógica desses alunos, com o objetivo de formar professores que possuam um perfil de pesquisador, sejam proativos e capazes de examinar e atualizar suas próprias práticas diante dos desafios do cotidiano (Araújo, 2020).

Tais ponderações expostas somam-se ao processo de orientação da prática pedagógica. Além dessas questões, outros elementos são essenciais para uma ação orientadora efetiva. Azevedo (2009, p. 57) aponta algumas dessas ações:

- a) Estimular o interesse e a adesão ao aprender;
- b) Propiciar o exercício de simplificar as atividades, de modo que haja compreensão e clareza do que deve ser investigado e entendido;
- c) Manter um clima de constante processo de orientação, não apenas no início dos trabalhos, para dizer o que fazer e nem apenas no fim, para avaliar os resultados;
- d) Sinalizar os encaminhamentos possíveis aos tutorandos, auxiliando-os na capacidade de analisar e refletir onde estão e onde podem vir a chegar;
- e) Estabelecer um clima de confiança e segurança nos processos de orientação oferecidos aos alunos;
- f) Apontar possíveis soluções para a realização de tarefas, sugerindo se possível como superar determinados desafios e dificuldades (Azevedo, 2009, p. 57).

Observa-se, que todas essas ações mencionadas são fundamentais para um processo de orientação da prática pedagógica na formação de professores. Entretanto, cabe salientar a diversidade de cenários em que a orientação pode ocorrer, o que implica no modo como a ação orientadora irá acontecer, exigindo diferentes estratégias e abordagens por parte do Docente Orientador. É necessário considerar as particularidades de cada contexto de atuação dos licenciandos, bem como suas demandas e necessidades específicas. No caso do PRP, a ação orientadora do Docente Orientador deve permear ações que promovam a reflexão acerca das

experiências compartilhadas. Cabe ao orientador alinhar as experiências compartilhadas no seu núcleo de residência com o arcabouço teórico a qual determinada ação docente se encontra assentada.

4.4 DIMENSÃO RELACIONAL NO CONTEXTO DE ORIENTAÇÃO

É sabido que a orientação desenvolvida no âmbito do PRP, na formação inicial de professores, está intrinsecamente ligada à dimensão da prática de ensino. Nesse campo, a orientação desenvolvida pelo Docente Orientador desempenha um papel fundamental. A ação orientadora constitui-se como um processo de diversos modos interativos, afetivos, cognitivos e relacionais, sendo essencial, segundo Alarcão e Tavares (2003), que se baseie em relações interpessoais transparentes, abertas e empáticas, a fim de estabelecer um ambiente propício ao desenvolvimento dialético tanto do supervisor quanto do supervisionado.

No campo da formação de professores a relação entre professor formador e professor em formação, é essencial para constituição da sua profissionalidade docente. Essas relações são dialéticas, uma vez que ao mesmo tempo em que essas relações determinam as ações dos envolvidos, elas também as transformam e exercem influência sobre elas (Andrade, 2005). Ou seja, ao mesmo tempo que o professor formador estabelece ações para o desenvolvimento profissional do licenciando, o mesmo também proporciona para esse orientador a oportunidade de aprendizado e reflexão sobre sua própria prática docente.

O professor formador oferece orientações e direcionamentos, mas também é desafiado a repensar e aprimorar sua própria prática, uma vez que a interação com o licenciando traz novas perspectivas e questionamentos. Hobold e Buendgens (2015) afirmam que o professor-formador, ao desempenhar seu trabalho, exerce uma influência significativa na formação e na visão pedagógica do professor em formação. Isso ocorre porque, não apenas os conteúdos ensinados, mas também as abordagens utilizadas e os valores associados a eles têm um impacto direto na formação do professor em processo e podem ser considerados como um modelo na aprendizagem da docência.

A dimensão relacional entre os sujeitos envolvidos no PRP, em específico, Professor Orientador e Professor em Formação, constitui-se como uma relação que busca fortalecer não só a apropriação e elaboração dos conhecimentos da prática de ensino pelo licenciando, mas também como sendo um processo que “auxilia na sua constituição da profissionalidade docente de recém ingressantes na docência” (Hobold; Buendgens, 2015, p. 200).

Nessa relação entre professor-formador e professor em formação, Silva e Schnetzler

(2006) sinalizam que o papel do professor formador é facilitar e intermediar, de maneira clara e intencional, o compartilhamento de conhecimentos sistematizados e científicos aos alunos. Esse compartilhamento abrange tanto os conhecimentos específicos da área de estudo quanto os conhecimentos relacionados à cultura profissional.

Para os autores é por meio dessa mediação pedagógica, que o orientador compartilha com os professores em formação sistemas conceituais estabelecidos, linguagens, instrumentos, estratégias, procedimentos, atitudes, valores e saberes característicos dessa cultura. Isso implica tanto os conceitos já dominados pelos licenciandos como as ações e concepções dos professores formadores, que estão intrinsecamente ligados às condições sociais reais de produção desses conhecimentos no contexto institucional de ensino ou formação profissional (Silva; Schnetzler, 2006).

Dessa forma, o processo de orientação da dimensão da prática de ensino deve “visar, pois, simultaneamente, a criação de um clima emocionalmente significativo e a integração do formando na nova situação contextual em que desenvolve a sua acção” (Gonçalves, 1998, p. 30). Assim, a atuação do Docente Orientador no âmbito do PRP, deve possuir uma dinâmica interativa, que possibilita que os residentes ultrapassem as dificuldades de integração dentro do que Gonçalves (1998) embasado em Bronfenbrenner, (1987) nomeia de “microcontexto constituído pela sala de aula” (p. 31), sendo esse o lócus onde o professor efetiva sua prática docente.

Alarcão e Tavares (2003) ressaltam a importância da criação de uma atmosfera afetivo-relacional e sociocultural no processo de orientação, a fim de proporcionar as condições necessárias para a efetivação significativa das aprendizagens sobre o processo de ensino que permeiam à docência.

Desta forma, a relação entre professor formador (orientador) e professor em formação (licenciando), deve ser de colaboração, partilha e diálogo. Todavia, Oliveira (2019) sinaliza que não basta apenas existir o diálogo, é necessário haver a reflexão sobre o que foi vivenciado e sentido. Além desses aspectos, a autora afirma que o processo de orientação também deve considerar a empatia. Segundo a autora isso permite

que um se coloque no lugar do outro, ou seja, o supervisor será cauteloso na função de supervisionar, sensível e cuidadoso nos momentos de diálogos e/ou feedbacks. Assim como o supervisionado terá a noção e a sensibilidade de perceber que o outro está ali para o ajudar e não para o prejudicar, sendo sincero e permitindo a colaboração do outro na sua prática (Oliveira, 2019, p. 24).

Nesse contexto a dimensão relacional, sobretudo no que se refere ao professor formador

e professor em formação, se mostra essencial para um processo de orientação significativo e enriquecedor, permitindo o crescimento profissional e a construção de uma prática pedagógica consistente e reflexiva.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade) (Minayo, 2007, p. 14).

A epígrafe que abre esse capítulo remete a todo o desenvolvimento previsto para um procedimento metodológico em pesquisas científicas. Assim sendo, a presente sessão parte do entendimento de que o procedimento metodológico corresponde a um conjunto de tomada de ações e decisões que permeiam um trabalho científico e que norteiam as ações do pesquisador. Desde modo, a metodologia é um “elemento fundador e o organizador das reflexões construtoras do procedimento pretendido” (Ghendin; Franco, 2011, p. 107).

Portanto, o presente capítulo perpassa todos os elementos metodológicos utilizados para a construção dessa pesquisa, tais como: cenário e *locus* da pesquisa, abordagem metodológica, caracterização da pesquisa, os sujeitos da pesquisa, as etapas para a coleta de dados e para a construção das informações e a interpretação dos dados.

5.1. LÓCUS DA PESQUISA

Inicialmente, é importante destacar que este estudo é parte integrante de um projeto maior, intitulado “O Programa Residência Pedagógica no contexto da pandemia da Covid-19”, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa⁸. O objetivo principal do projeto é analisar o desenvolvimento do PRP no contexto pandêmico da Covid-19. Nesse contexto, o presente visa analisar a experiência do Docente orientador no desenvolvimento do PRP na UNIFAL-MG durante a pandemia. Para tanto, a pesquisa está sendo conduzida em relação ao Edital CAPES n.º 1/2020 do PRP, que abrangeu esse período.

O locus desta pesquisa se volta para o desenvolvimento do PRP na UNIFAL-MG, uma instituição de ensino localizada no Sul de Minas, com sede na cidade de Alfenas. A escolha da UNIFAL-MG como cenário da pesquisa se justifica pelo seu contexto institucional e regional, que representa um contexto singular para a análise do PRP, e mais especificamente, pelo programa de mestrado a qual estou inserida fazer parte da referida instituição.

⁸ Trabalho aprovado sob o nº CAAE 45602321.2.0000.5142.

Os subprojetos investigados nesta pesquisa englobam uma variedade de cursos, incluindo Pedagogia, História, Ciências Sociais, Geografia, Biologia, Física e Matemática, abrangendo escolas da Rede Estadual em diferentes níveis de ensino, como o Ensino Fundamental e Médio, bem como a Educação de Jovens e Adultos (EJA). O quadro a seguir detalha a distribuição dos subprojetos de Residência:

Quadro 4 - Distribuição dos subprojetos de Residência

SUBPROJETOS	ESCOLAS-CAMPOS	ETAPAS	RESIDENTES
Pedagogia	2 Escolas	Ensino Fundamental (1º ao 5 ano)	17
História	2 Escolas	Ensino Fundamental (6º ao 9 ano e Ensino Médio) e EJA	25
Ciências Sociais	2 Escolas	Ensino Fundamental (6º ao 9 ano e Ensino Médio) e EJA	22
Geografia	3 Escolas	Ensino Fundamental (1º ao 9 ano e Ensino Médio) e EJA	30
Biologia	2 Escolas	Ensino Fundamental (6º ao 9 ano e Ensino Médio)	21
Física	2 Escolas	Ensino Fundamental (6º ao 9 ano e Ensino Médio)	18
Matemática	1 Escola	(6º ao 8º ano e Ensino Médio)	18

Fonte: A autora (2024).

Essa distribuição abrangente dos subprojetos dentro da UNIFAL-MG permite uma análise holística das experiências dos Docentes Orientadores em diversas disciplinas e níveis de ensino no contexto do PRP durante a pandemia da Covid-19. Esta pesquisa busca contribuir para o entendimento das implicações da pandemia na formação de professores e no desenvolvimento do PRP, tendo a UNIFAL-MG como um contexto rico e representativo para a investigação.

5.2 ABORDAGEM DA PESQUISA

Tendo como intuito alcançar respostas a problemática que envolve esse estudo, que visa analisar a experiência do Docente Orientador no desenvolvimento PRP durante o contexto atípico da pandemia da Covid-19, sobretudo no que concerne ao processo de orientação desenvolvido por este sujeito, utilizamos neste estudo os pressupostos de uma pesquisa qualitativa.

A abordagem qualitativa parte da ideia de que existe uma relação dinâmica entre mundo real e o sujeito, essa relação promove “uma forte interdependência entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (Chizzotti, 2001,

p. 79). Assim, o viés qualitativo é aquele que se preocupa com questões muito particulares a um nível de realidade que não pode ser quantificado (Ludke; André, 1986). Para os autores essas questões particulares contempladas no enfoque qualitativo se caracterizam como um universo de conhecimentos, experiências e significações que se relacionam a um espaço mais íntimo de concepções e práticas.

Desse modo, a pesquisa qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, que considera todos os elementos de uma circunstância de interação através das suas influências recíprocas (Gatti; André, 2011). No caso das pesquisas em Educação, Bodgan e Biklen (1994) afirmam que o enfoque qualitativo privilegia a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação, permitindo que o pesquisador compreenda os sujeitos na sua totalidade para além daquilo que está objetivo.

Coadunando com essa perspectiva, Chizzotti (2001) sinaliza que essa característica predominante em grande parte das pesquisas educacionais, de se basear em abordagens qualitativas, se deve pela especificidade das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Para o autor, ao contrário de outras áreas que adotam os pressupostos experimentais baseado no modelo de estudos em Ciências da Naturais, que defendem um padrão único de pesquisa, as pesquisas em Ciências Humanas possuem particularidade, o que as torna campos específicos com metodologias próprias, distintas das demais áreas.

Essa conceituação nos leva a entender que, ao adotarmos a pesquisa qualitativa como abordagem principal desse estudo, estamos partindo do pressuposto de que a ação orientadora desenvolvida pelo professor-formador no âmbito do PRP deve ser vista em sua totalidade, dentro de um contexto que influenciou a forma qual o processo de orientação ocorreu, que no caso se dá no contexto remoto e pandêmico.

Da mesma forma, Stake (2011) corrobora com essa ideia, afirmando que os pesquisadores qualitativos adotam uma visão epistemológica construtivista, que parte do pressuposto “de que não há um significado real inerente a um evento, mas sim o evento interpretado ou vivido pelas pessoas” (p. 77). Isso ocorre porque o conhecimento é construído por meio das relações entre os seres humanos e o mundo ao seu redor.

Neste estudo, temos como objetivo compreender como o processo de orientação foi vivenciado e realizado pelos orientadores, especificamente no que se refere à movimentação didático-pedagógica, em um contexto em que houve uma completa transformação dos espaços

educacionais. Houve um deslocamento da escola e da universidade para os espaços externos, como a casa dos estudantes, e o uso de meios remotos de ensino.

Ao optar pela abordagem qualitativa como principal abordagem metodológica nesta pesquisa, buscamos captar e compreender as experiências e percepções dos orientadores diante das mudanças ocasionadas pela pandemia. Assim, reconhecemos as experiências docentes como elementos essenciais para investigação, permitindo que o pesquisador atribua significado às questões subjetivas que estão ocultas, e através disso lançar novos olhares para os discursos dos sujeitos.

Dessa forma, fundamentado na discussão de Rey (2001) compreendemos que aspectos subjetivos e discursos individuais podem fornecer informações valiosas para a compreensão mais completa e profunda do tema em estudo. Assim, a abordagem qualitativa nos permite ir além dos aspectos superficiais, buscando interpretar e compreender as motivações, as emoções e os significados atribuídos pelos orientadores às mudanças ocorridas, sobretudo no processo de orientação dentro do PRP. Essa compreensão mais ampla e aprofundada contribuirá para uma análise mais completa dos impactos da pandemia no processo de orientação.

A epistemologia da pesquisa qualitativa mencionada por Stake (2011), nos permite reconhecer que o significado e a interpretação dos eventos são construídos a partir das interações entre os orientadores e o mundo ao seu redor. Portanto, comungamos da discussão do autor ao afirmar que o aprofundamento e a valorização dessas relações e experiências no desenvolvimento da investigação qualitativa contribuem para que diferentes epistemologias investigativas se construam e sejam consolidadas na construção do conhecimento no campo da pesquisa em ciências humanas.

Dentre as novas formas de investigação possibilitado pelo viés qualitativo, destaca-se a epistemologia qualitativa construtiva interpretativa que se “caracteriza por buscar uma apreensão de significados na fala dos sujeitos, interligada ao contexto em que eles se inserem e delimitada pela abordagem conceitual (teoria) do pesquisador” (Stake, 2011, p. 66).

5.3 ANÁLISE DOCUMENTAL

Na primeira etapa, foi realizada uma análise documental. Tal análise, é caracterizada como uma pesquisa realizada com “materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 45). Dessa forma, conforme Severino (2007), a pesquisa documental utiliza os documentos como fonte de informações amplas, onde os conteúdos presentes nos textos servem como matéria-

prima para o pesquisador desenvolver sua investigação e análise.

No caso da pesquisa em questão, foram utilizados como fonte de análise os materiais legais que regulamentam o PRP, sobretudo o Edital nº 1 de 2020 e o Projeto Institucional de Residência Pedagógica da UNIFAL-MG. A escolha desses documentos se deu pelo fato de serem materiais importantes para situar o PRP no âmbito das políticas de formação de professores e para caracterizar o PRP na UNIFAL-MG, compreendendo assim o percurso realizado pela universidade no interior deste programa. Isso porque esse é um dos objetivos específicos a serem atendidos pelo nosso estudo.

5.4 COLETA DE DADOS E CONSTRUÇÃO DAS INFORMAÇÕES

O instrumento de coleta de dados optado por este estudo foi a entrevista semiestruturada. Na pesquisa em questão, optamos pela entrevista semiestruturada pelo fato da mesma ser um instrumento na qual poderíamos obter informações mais detalhadas sobre a percepção e vivência dos docentes orientadores durante o período da pandemia. Essa técnica permitiria explorar temas importantes relacionados ao processo formativo e à atuação desses professores orientadores, bem como ao impacto do programa na formação dos participantes. Nesse sentido, buscamos pensar nas narrativas dos docentes supracitados/as enquanto figuras que, junto aos/as licenciandos, protagonizam o processo do referido programa.

5.4.1 Perfil dos sujeitos da pesquisa

Na pesquisa em questão, os sujeitos da investigação são os docentes orientadores dos subprojetos do PRP da UNIFAL-MG que integraram o programa durante o período de vigência do Edital nº 1 de 2020. Esses orientadores pertencem aos cursos de licenciatura em Biologia, Ciências Sociais, Física, Geografia, História, Matemática, Pedagogia, Química, Letras (Português e Inglês) abrangendo uma ampla gama de áreas de conhecimento.

No entanto, é importante mencionar que, apesar do universo de orientadores disponíveis, apenas 7 (sete) deles aceitaram participar da pesquisa, tornando-se os sujeitos deste estudo. Portanto, o presente estudo analisou a experiência desses 7 (sete) Docentes Orientadores que integram o PRP da UNIFAL-MG, fornecendo uma visão específica e detalhada das percepções e práticas desses profissionais.

Para preservar a confidencialidade e respeitar as questões éticas da pesquisa, optou-se por manter a identidade dos sujeitos em sigilo, designando-os como Orientador 1, Orientador

2, Orientador 3, Orientador 4, Orientador 5, Orientador 6 e Orientador 7.

Através de um quadro detalhado, traçamos o perfil dos orientadores pesquisados, destacando informações relevantes sobre sua área de atuação, experiência profissional como orientador do PRP, número de licenciandos orientados durante a pandemia no Edital nº 2 de 2020. Essas informações fornecerão uma base sólida para a análise dos resultados e para o desenvolvimento de recomendações e conclusões no contexto da pesquisa.

Quadro 3 - Perfil dos Orientadores investigados

	Maior Titulação	Vínculo na IES	Primeira vez como orientador(a) no PRP	Nº de residentes Orientados	Atuou no PIBID
Orientadora 1	Doutora em Educação	Professora Adjunta	Não	16 bolsistas e 4 voluntários	Sim
Orientador 2	Doutor em Educação	Professor Adjunto	Não	24 bolsistas e 6 voluntários	Não
Orientador 3	Doutor em Educação	Professor Adjunto	Sim	16 bolsistas e 4 voluntários	Sim
Orientador 4	Doutor em Astrofísica	Professor Adjunto	Não	16 bolsistas e 4 voluntários	Sim
Orientador 5	Doutora em História	Professora adjunta	Sim	16 bolsistas e 4 voluntários	Não
Orientador 6	Doutor em Educação	Professor efetivo	Não	16 bolsistas e 4 voluntários	Sim
Orientadora 7	Doutora em Educação	Professora adjunta	Não	8 bolsistas e 2 voluntários	Sim

Fonte: A autora (2024).

Observando os dados do quadro, nota-se que a maioria dos orientadores investigados possui experiência prévia além daquela realizada durante o período de vigência do Edital nº 2 de 2020. No entanto, existem algumas diferenças notáveis entre os orientadores. Por exemplo, o Orientador 3 não teve experiência anterior como orientador no PRP, mas já atuou como orientador no PIBID. Isso sugere que ele possui familiaridade com programas de formação docente e pode ter adquirido habilidades relevantes por meio dessa experiência. É possível inferir que a participação no PIBID pode ter contribuído para o seu preparo como orientador, mesmo que não tenha atuado especificamente no PRP antes.

O Orientador 4, por sua vez, não teve experiência em nenhum dos programas mencionados, sendo sua a primeira vez como orientador no Edital nº 1/2020 da CAPES, que atua em um programa como o PRP. Isso indica que ele pode ter um nível de familiaridade e experiência relativamente menor em comparação com os outros orientadores, especialmente

em relação às particularidades do PRP.

5.4.2 Entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada é um instrumento de coleta de dados que se encontra alinhada a uma perspectiva metodológica qualitativa. Dessa forma, pode ser definida como uma

técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação (Gil, 1999, p. 117).

Deste modo, a entrevista semiestruturada tem como característica “questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes” (Triviños, 1987).

Para a realização dessa entrevista, o entrevistador/pesquisador utiliza-se de um roteiro de perguntas previamente elaborado, porém com flexibilidade para realizar perguntas adicionais e explorar novos temas que possam surgir durante a entrevista. Nesse tipo de entrevista, as perguntas são formuladas de maneira aberta, permitindo ao entrevistado uma maior liberdade para expor suas opiniões e experiências (Gil, 1999).

O roteiro de entrevista foi elaborado a partir das discussões ocorridas nas disciplinas do mestrado, complementado por leituras que serviram como arcabouço teórico para embasar as questões formuladas. Na entrevista realizada com os Docentes orientadores, a forma como foi realizado o diálogo ao longo da entrevista partiu de um movimento reflexivo, no que se refere a desenvolvimento do processo de orientação pedagógica na pandemia, sobretudo no âmbito da formação de professores no PRP.

A entrevista reflexiva, segundo Szymanski (2004), é um tipo de entrevista considerada “como uma solução para o estudo dos significados subjetivos” (p. 10), pois proporciona uma “interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado (p. 12).

Para tal, a dimensão da entrevista reflexiva busca

um encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas, podendo se constituir um momento de construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade essa entrevista

reflexiva leva em conta a recorrência de significados durante qualquer ato comunicativo quanto a busca de horizontalidade (Szymanski, 2004, p. 14).

Desde modo, os aspectos que foram contemplados nas entrevistas tiveram como intuito identificar como foi a experiência desses docentes orientadores no desenvolvimento do PRP, sobretudo no contexto da pandemia. A partir das entrevistas pretendeu-se compreender qual foi o movimento didático-pedagógico desses orientadores diante do contexto pandêmico e por fim, explorar o processo orientação pedagógica na formação de professores no PRP.

Cabe ressaltar, que a utilização da entrevista como instrumento de coleta de dados, na pesquisa em questão, foi formalizada através do aceite dos participantes em conceder a entrevista para compor nosso *corpus* de análise. Para tanto, os participantes foram convidados via e-mail, nesse e-mail foi explicitado os objetivos da pesquisa e os aspectos que seriam abordados na entrevista, de acordo com o roteiro preestabelecido (ver apêndice A), além de fornecer um link para acesso e consentimento (ou recusa) ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido através do *Google Forms* (ver anexo 1). Esse procedimento foi escolhido a fim de facilitar o processo de recebimento e devolução dos documentos.

As entrevistas foram realizadas tanto online, através da plataforma *Google Meet*, quanto presencialmente, com a escolha do formato sendo deixada a critério do participante. Isso permitiu que os entrevistados optassem pela modalidade que melhor atendesse às suas preferências para a condução das entrevistas. O processo de coleta de dados abrangeu um período de cinco meses, iniciando em novembro de 2022 e se estendendo até março de 2023.

No momento da entrevista on-line, foi dado ao participante a liberdade de escolher se gostaria de abrir ou não a sua câmera, lembrando-o dos aspectos mencionados no TCLE, bem como os tópicos que seriam tratados na entrevista. Foi solicitado no início, a permissão para a gravação da entrevista com o objetivo exclusivo de facilitar a transcrição das informações.

Durante a realização das entrevistas, em média, cada uma teve duração de aproximadamente uma hora. Para enriquecer as informações coletadas, houve a necessidade de realizar intervenções por meio de perguntas de aprofundamento. Isso foi feito com o propósito de garantir que os participantes fornecessem respostas mais abrangentes e detalhadas.

Os depoimentos coletados foram transcritos com o objetivo de obter um texto de referência para o processo de análise, sendo definido por Szymanski, Almeida e Prandini (2004), como “uma atividade de interpretação que consiste no desvelamento do oculto” (p. 63), ou seja, como um “processo que conduz à explicitação da compreensão do fenômeno pelo pesquisador” (p. 71).

Vale ressaltar que as entrevistas foram transcritas pela própria pesquisadora, a qual

cuidadosamente auditou as gravações realizadas por meio de um dispositivo telefônico e transcreveu as interações de forma estritamente literal, mantendo a integridade das falas tal como ocorreram durante as entrevistas.

A fim de atender às exigências e objetivos da pesquisa, foi necessário ir além do nível descritivo, e, por meio de leituras e releituras do texto de referência, organizar o material em um plano de análise. Este plano de análise nada mais é do que a interpretação que se faz dos depoimentos coletados, que será posteriormente, enriquecido com os dados fornecidos pela análise documental e com base no referencial teórico, para que se possa elaborar conhecimentos sobre o objeto de pesquisa.

5.4.3 Análise e interpretação dos dados

Além das categorias ontológicas produzidas na análise documental, foram cunhadas categorias que emergiram da empiria. Estas foram construídas a partir da abordagem analítica dos núcleos de significação que se dá através da análise construtiva interpretativa, que tem por objetivo “apreender o caráter multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural, bem como captar os diferentes significados de uma experiência vivida, auxiliando a compreensão do indivíduo no seu contexto” (Alves; Silva, 1992).

Dessa forma, a partir de um processo de interpretação das relações sociais, busca-se compreender, por meio dos extratos de fala dos orientadores, as diferentes mediações e significações que moldaram a ação orientadora durante o período pandêmico. A análise assume, portanto, um caráter histórico, na tentativa de explorar tanto o aspecto singular quanto o universal para explicar o objeto investigado, indo além do que é evidente.

Para Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 63):

Na discussão sobre os núcleos de significação, a palavra com significado é o mais importante material de análise e interpretação utilizado pelo pesquisador para apreender as significações constituídas pelo sujeito frente à realidade. De certo modo porque a palavra não se revela por si só. Como síntese do pensamento e da fala, a palavra é um sistema complexo constituído de função tanto semântica quanto psicológica. Para compreendê-la, temos que nos apropriar não apenas da palavra em si, mas das condições materiais (objetivas e subjetivas) em que ela é produzida, mesmo que isso se faça no nível mais elementar. Por isso, ela é o elemento mais importante para se tomar como ponto de partida na análise das significações da realidade.

Diante disso, partindo dos significados e das falas dos entrevistados na análise construtiva interpretativa, foi iniciado um processo primário de contextualização dos temas abordados, que resulta na organização dos pré-indicadores, que posteriormente categorizados,

darão subsídio para a elaboração dos indicadores, esses indicadores, por sua vez, recebem mais um tratamento, resultando nos núcleos de significação.

A etapa referente ao levantamento dos pré-indicadores envolve a detecção de termos que já indicam pistas sobre o modo de pensar, sentir e agir do indivíduo, que, como um ser influenciado pela história, incorpora as características de sua cultura e as transforma em funções psicológicas (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 61-62).

Ao ressaltar a importância da palavra no levantamento dos pré-indicadores, Aguiar, Soares e Machado (2015), referem-se “a não qualquer palavra, e sim, conforme pontua Vigotski (2001), à unidade do pensamento verbal e da fala intelectual, isto é, à palavra com significado” (p. 62). Portanto, os pré-indicadores podem ser definidos como “trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem” (Aguiar; Ozella, 2013, p. 309). Este movimento de reorganização dos pré-indicadores será exemplificado no quadro seguir:

Quadro 5 - Exemplo de organização e sistematização dos Pré-indicadores e Indicadores

Pré-indicadores	Indicadores
<p><i>“Então, antes, na primeira edição da residência na UNIFAL, a gente estava na escola o tempo todo, a semana toda, interagindo com os alunos, observando as demandas, porque às vezes algumas demandas não são ditas, elas são percebidas na escola. Já com a pandemia, isso não aconteceu, porque a gente teve que readaptar, no sentido de reuniões on-line. A reunião online já era uma coisa complicada, porque muitos alunos (residentes) eram a primeira vez que eu estava trabalhando com eles” (Orientador 1).</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Presença física na escola; - Adaptações do PRP durante a pandemia
<p><i>“Então eu acho que um dos papéis do orientador além dos aspectos pedagógicos foi ter empatia, eu aprendi a ter empatia com meus alunos, a se colocar no lugar deles. E como eu vivenciei o problema eu conseguir ter mais empatia, eu acho que esse é o aprendizado da vida” (Orientador 2).</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - O papel do orientador além dos aspectos pedagógicos; - Empatia com os residentes

Fonte: A autora (2024).

Dessa forma, a construção dos pré-indicadores é um ponto de partida do pesquisador, porém estes não revelam o sujeito concreto, mas apresentam indícios que devem ser investigados. Esse é apenas um momento em que o pesquisador se dedica, por meio de leituras do material de pesquisa, ao primeiro inventário das significações constituídas pelo sujeito frente a realidade.

A partir das ênfases nas falas dos entrevistados, são gerados indicadores que, de acordo com Aguiar e Ozella (2013), têm como objetivo alcançar uma abstração que permita uma compreensão mais aprofundada dos sentidos construídos pelos sujeitos. Para isso, esse procedimento é embasado nos critérios de “similaridade”, de “complementaridade” e/ou de contraposição, de modo que nos leve a uma menor diversidade, no caso já dos indicadores.

Os critérios para aglutinação não são necessariamente isolados entre si. Por exemplo, alguns indicadores podem ser complementares pela semelhança do mesmo modo que pela contraposição: um fato identificado como pré-indicador, ao ser aglutinado, pode indicar o caráter impulsionador/motivador para ação em uma determinada condição (Aguiar; Ozella, 2013, p. 309).

Desse modo, não podemos esquecer que os indicadores só adquirem significado se inseridos e articulados na totalidade dos conteúdos temáticos contidos nas expressões do sujeito, sendo que este momento já indica uma fase do processo de análise o qual aponta um início de nuclearização. Após a releitura do material, dos indicadores resultantes da aglutinação, iniciamos um processo de articulação que culmina na organização dos núcleos designificação por meio de sua nomeação.

Os núcleos de significação são formados de modo a sintetizar as mediações constitutivas do sujeito, composto por expressões que apresentam alta intensidade pelos sujeitos participantes da pesquisa e que, posteriormente, são conceituadas e categorizadas para que possam ser integradas ao corpo teórico da investigação.

Portanto, os núcleos são apresentados como momentos mais elevados de abstração, alcançados pela dialética das partes que emergiram dos pré-indicadores e indicadores, a partir de um movimento de síntese.

Mediante os núcleos de significação, “é possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e significados, o que possibilita uma análise mais consistente. Espera-se nesta etapa um número reduzido de núcleos, de modo que não ocorra uma diluição e um retorno aos indicadores” (Aguiar; Ozella, 2006, p. 231).

A análise dos núcleos de significação busca evidenciar semelhanças e/ou contradições que vão novamente revelar o movimento do sujeito.

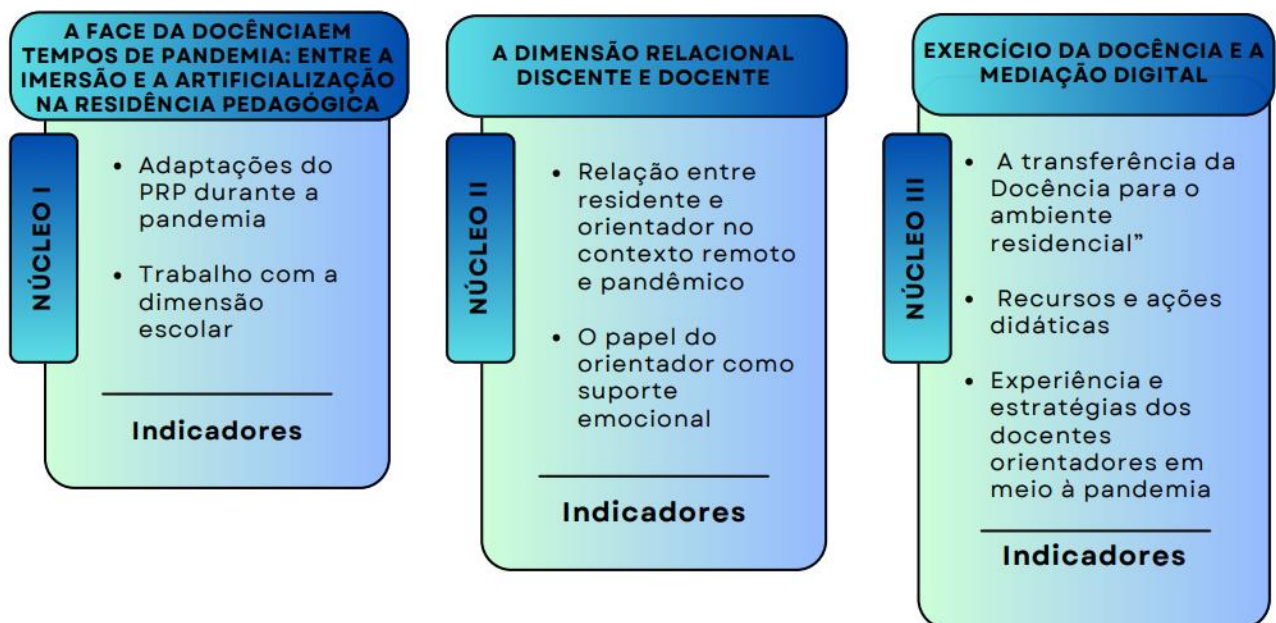
Desse modo, este movimento analítico interpretativo não deve ser restrito à fala do informante, ele deve ser articulado (e aqui se amplia o processo interpretativo do investigador) com o contexto social, político e econômico, permitindo o acesso à compreensão do sujeito na sua totalidade (Aguiar; Ozella, 2013, p. 311).

Expressa-se, assim, o caráter construtivo interpretativo, pois além de analisar o objeto da investigação, o pesquisador participa da construção, visto que nas ciências humanas há uma inter-relação entre as concepções do pesquisador e seu objeto de análise, de modo que o pesquisador é também um “ator” no processo de investigação e, sobre ele exerce sua influência (Laville; Dionne, 1999, p. 34).

Portanto, as entrevistas que compuseram o *corpus* de análise receberam o tratamento de escuta, a partir da entrevista reflexiva, transcrição, organização (pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação), sendo analisadas objetivando a compreensão não do docente orientador com um indivíduo, mas também como parte de uma coletividade e um grupo profissional, cuja o exercício docente, sobretudo a ação orientadora é influenciada por diversos contextos históricos e sociais.

Com esse processo dialético, de compreender a totalidade da ação orientadora a partir dos movimentos didáticos-pedagógicos dos orientadores que constituíram o desenvolvimento do PRP no período pandêmico na UNIFAL-MG, chegamos a 3 (três) núcleos de significação: I) A face da docência em tempos de pandemia: entre a imersão e a artificialização na residência pedagógica; II) A Dimensão relacional discente e docente; III) Exercício da docência e a mediação digital, sendo organizado conforme ilustra a figura abaixo:

Figura 4 - Organização e sistematização dos núcleos de significação



Fonte: A autora (2024).

Esses núcleos sistematizados representam temas centrais que permearam as narrativas dos Docentes Orientadores e que são fundamentais para compreender a experiência e os desafios enfrentados pelos orientadores no contexto do PRP durante a pandemia. Na próxima sessão é realizada a discussão da análise e interpretação dos dados obtidos.

6 ANÁLISE DOS RESULTADOS

O sentido literal da pandemia do coronavírus é o medo caótico generalizado e a morte sem fronteiras causados por um inimigo invisível. Mas o que ela exprime está muito além disso. (Santos, 2020, p. 10).

A epígrafe que abre esse capítulo de resultados é um trecho do livro de Boaventura Souza Santos, intitulado “*A cruel pedagogia do vírus*”, que nos remete ao fato de que a pandemia transcendeu o medo caótico e resultou em diversas consequências deixando mais nítida as desigualdades sociais existentes. Além do cenário trágico e devastador o contexto pandêmico gerou grandes desafios para o exercício docente, no âmbito do PRP, o programa precisou ser adaptado nos moldes do ensino remoto para conseguir dar continuidade às atividades.

Diante disso, neste capítulo realizamos a análise e interpretação dos dados obtidos no campo empírico, na qual indicam três núcleos de discussão. Assim, os núcleos resultantes da análise têm por objetivo tecer sobre as experiências de orientação frente às circunstâncias impostas pela pandemia.

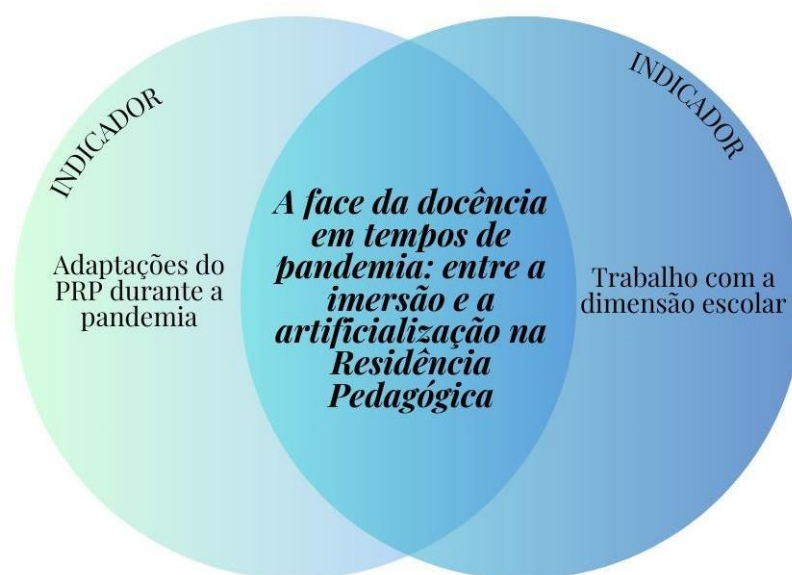
6.1 NÚCLEO I - A FACE DA DOCÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: ENTRE A IMERSÃO E ARTIFICIALIZAÇÃO NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Esse primeiro núcleo de significação tem por objetivo tecer considerações relacionadas à atuação do orientador frente às circunstâncias impostas pela pandemia, sobretudo no tocante aos aspectos envolvidos no processo de adaptação dos subprojetos de residência para o contexto remoto. Isso implica em investigar as mudanças realizadas nos planos de trabalho e nas atividades propostas, levando em consideração as limitações impostas pelo isolamento social.

Além disso, o núcleo privilegia o trabalho dos docentes orientadores com a dimensão escolar, uma vez que o objetivo do PRP é trabalhar com a dimensão profissional no contexto de trabalho, que no caso da docência é a escola. Dessa forma, o segundo indicador desse núcleo envolve compreender como os docentes orientadores colaboraram com as escolas parceiras do PRP para enfrentar os desafios decorrentes da pandemia.

Assim sendo, este núcleo foi desenvolvido com base em dois indicadores principais: “*Adaptações do PRP durante a pandemia*” e “*Trabalho com a dimensão escolar*”. Conforme ilustra a figura abaixo:

Figura 5 - Sistematização do Núcleo I



Fonte: A autora (2024).

6.1.1 Adaptações do PRP durante a pandemia

Esse primeiro indicador refere-se às adaptações realizadas pelos orientadores dentro dos subprojetos do PRP para a transição do programa para o ensino remoto. Nesse sentido, buscou-se compreender as alterações e modificações realizadas pelos orientadores para garantir a continuidade do programa mesmo diante das restrições e desafios impostos pelo isolamento social, sobretudo após a normativa posta pela Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, emitida pelo CNE, regulamentando o imediatismo na substituição das aulas presenciais por aulas através de meios digitais enquanto permanesse a pandemia da Covid-19 para todos os níveis, etapas e modalidades da educação, para que a educação "não parasse".

Com relação a esse processo de mudança das aulas presenciais para o ensino remoto, Saraiva, Traversini e Lockmann (2020) afirmam que as normativas colocadas repentinamente não apresentam justificativa para a não paralisação das escolas. Conforme percebe-se no excerto:

poucas justificativas aparecem para a necessidade de dar continuidade às atividades mesmo com a suspensão das aulas presenciais. Tal questão parece não se colocar, sinalizando a naturalização da ideia de que os processos de escolarização não podem ser interrompidos, ao contrário das atividades produtivas. Indústria, comércio e serviços pararam, mas as escolas não podem parar. A justificativa de que as escolas não podem parar e devem funcionar mesmo que de modo precário seria de evitar danos (p. 6).

A não paralisação das escolas, conforme discutido pelos autores, estava intimamente ligada à continuidade do recebimento de recursos financeiros pelas instituições privadas, por meio do pagamento das mensalidades pelos alunos, o que não ocorreria se as aulas fossem paralisadas. Dessa forma, "os principais danos que a suspensão das aulas traria seriam justamente na queda da produtividade educacional, [...] a justificativa encontrada para a continuidade das atividades escolares não foi de ordem pedagógica, mas financeira e restrita a escolas privadas" (Saraiva; Traversini; Lockmann, 2020, p. 6).

Com esse arcabouço estruturante do capitalismo enraizado na cultura educacional, as atividades escolares precisavam dar continuidade, e para que essa continuidade fosse concretizada, foi necessário que o trabalho docente fosse (re)pensado e (re)estruturado de modo a atender as demandas de um ensino não presencial, utilizando as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e Tecnologias Educacionais (TEs) como meios de organização do ensino.

No âmbito do PRP, as mudanças também se fizeram presentes, uma vez que foi necessário alterar a forma como seria feito o acompanhamento dos residentes, e como as atividades de residência e orientação se dariam, dado que o *locus* de imersão dos residentes são as escolas, as quais estavam aderindo o modelo remoto emergencial, consequentemente o PRP deveria atender essas demandas, a fim de continuar com suas atividades.

O Orientador 2 e Orientador 6, mencionam que as mesmas adaptações realizadas nas escolas de educação básica foram feitas nas adaptações do PRP, vejamos:

Com relação às adaptações, eu acho que basicamente foram as mesmas adaptações que a gente precisou transformar o ensino presencial em ensino remoto, com o diferencial de que no caso da residência, como o locus do desenvolvimento do trabalho eram as escolas, a gente teria esse componente a mais como desafio (ORIENTADOR 2).

A gente precisou fazer alterações, e modificações nas atividades, pelo fato de ser virtual, e também pelo fato de as escolas terem adotado o modelo remoto (ORIENTADOR 6).

Nota-se que as adaptações do PRP envolveram repensar a dinâmica da formação dos residentes, buscando maneiras de proporcionar uma experiência de docência alinhada ao modelo adotado pelas escolas. Isso sugere que as alterações no ambiente escolar, juntamente com a necessidade de migrar para o formato remoto, adicionaram um componente extra a ser considerado pelos orientadores na adaptação dos subprojetos, conforme relatado pelo Orientador 6.

Dessa forma, o desafio adicional estava relacionado ao fato de que o local de desenvolvimento do trabalho eram as escolas, as mesmas que estavam lidando com o modelo remoto, que atendia à abordagem de “escolarização delivery” (Saraiva; Traversini; Lockmann, 2020). Conforme descrito pelos autores, esse modelo implica em “elaborar, planejar e organizar atividades que podem ser entregues à família e serão por ela desenvolvidas” (p. 13).

Essas adaptações mencionadas incluíam a mudança do ensino presencial para o modelo remoto, que envolve também o modelo virtual de ensino e aprendizagem, tanto para os alunos da educação básica quanto para os residentes do ensino superior. A Orientadora 1 relata que a adaptação do PRP frente à pandemia se deu em mudanças na forma de "espaços" de orientação, do presencial para o online. Vejamos:

A gente teve que readaptar, no sentido de reuniões on-line. A reunião on-line já era uma coisa complicada, porque muitos alunos (residentes) eram a primeira vez que eu estava trabalhando com ele, então eu não o conhecia, foi difícil pensar em adaptações sem conhecer os residentes. (ORIENTADORA 1).

Como pensar em uma organização de orientação e desenvolvimento do PRP sem conhecer os residentes? Seus contextos sociais e socioeconômicos são cruciais. Para Gonçalves (1998), é necessário que o supervisor/orientador conheça os professores em formação, "a fim de lhes adaptar o estilo de supervisão mais adequado, que, no entanto, alterará gradualmente, passando de um maior para um menor controle, à medida que for observando indicadores de desenvolvimento por parte do supervisionado" (p. 63).

Sem ter contato com os residentes, o processo de reorganização das atividades de orientação tornou-se um complicador ressaltado pela Orientadora 1. Isso se deve ao fato de que, para as reuniões online, esses residentes precisariam ter toda uma estrutura com computadores, notebooks, que auxiliasse nesse processo de residência no contexto remoto. A familiaridade com os residentes e sua realidade é fundamental para personalizar a orientação e adaptar o programa às suas necessidades específicas, conforme mencionado por Gonçalves (1998).

Assim, concorda-se com a afirmação de Nóvoa e Alvim (2021) de que não é possível pensar em uma educação inteiramente digital, “não é possível, nem desejável, pois nada substitui a relação humana. Os meios digitais são essenciais, mas não esgotam as possibilidades educativas” (p. 9).

Os autores ainda sinalizam que

Integrar o digital no trabalho docente é mais do que incorporar uma “tecnologia”, é reconhecer as reverberações que os novos modos de ser, de agir e de pensar – constituídos na era digital – provocam na escola e ser capaz de os integrar como referências fundamentais no reposicionamento dos professores (Nóvoa; Alvim, 2021, p. 12).

Dessa forma, o orientador ao exercer sua atividade profissional influencia diretamente na “formação e concepção pedagógica do futuro professor, pois não só os conteúdos, mas as formas de trabalhá-los e os valores a eles associados atuam diretamente na sua formação e podem ser considerados como modelo na aprendizagem da docência” (Hobold; Buendgens, 2015, p. 200).

As adaptações realizadas pelos orientadores consistiram em uma vasta reflexão sobre como estabelecer um programa de formação de professores dentro de um cenário no qual as escolas estavam inseridas, o contexto remoto, e que as desigualdades sociais estavam escancaradas, pois nem todos os estudantes da educação básica tinham acesso aos meios digitais para acompanhar as aulas.

O Orientador 6, relata que não realizou grande mudanças, até porque ele já desenvolvia atividades utilizando os recursos digitais, como o WhatsApp, vejamos:

Durante a pandemia a gente só deu continuidade, quem já tinha feito PIBID comigo já sabia como funcionava, quem tinha feito residência já me conheciam. Tinha meninos e meninas que tinham sido meus orientandos de iniciação científica, de extensão, ou de outros projetos, que já conheciam esse modelo meu de utilizar o WhatsApp, não só para comunicação, mas também para organizar as atividades. (ORIENTADOR 6).

Para o acompanhamento eu utilizei muito o Google Meet e o WhatsApp. Eu não sei como foi em relação aos demais orientadores, mas para mim a pandemia não foi nada além de fazer as coisas no remoto, não podia estar na Universidade, o restante eu já fazia antes, por exemplo: grupo de WhatsApp eu já tinha desde 2017, com as minhas turmas de estágio de PIBID, de residência. Eu já montava esses grupos, e já resolvia muitas coisas por ali, compartilhava materiais, os residentes criavam uma rede de apoio, a gente brincava sobre alguns assuntos (ORIENTADOR 6).

Nesse sentido, o relato do Orientador 6 corrobora a ideia de que a pandemia apenas intensificou a utilização dessas ferramentas digitais, conforme discutido por Saraiva, Traversini e Lockmann (2020), mas não implicou em grandes mudanças em sua abordagem de trabalho.

No entanto, é importante considerar que cada orientador vivenciou experiências diferentes, e a adaptação ao contexto remoto foi variável entre eles. Como foi mencionado pela Orientadora 1, ao relatar ter dificuldades em pensar na adaptação ao ensino virtual, com reunião online, diferentemente do que é relatado pelo Orientador 6.

Nesse caso, não se deve romantizar que o uso das ferramentas digitais foi tranquilo para todos, dado que as especificidades dos subprojetos foram díspares. Nem todos os professores estavam igualmente familiarizados com o uso de ferramentas digitais, e isso implicou em desafios adicionais na adaptação ao ensino remoto.

Enquanto alguns orientadores estavam lidando com uma orientação na qual o subprojeto abarcava uma etapa da educação, em que o perfil dos estudantes era do ensino médio, essa adaptação foi um tanto mais fácil, como foi para o Orientador 6. É claro que isso não invalida os desafios do ensino médio ou do Ensino Fundamental II. Contudo, pensar na adaptação de um subprojeto que tem como público-alvo os estudantes de licenciatura em Pedagogia, e que estes têm como etapas de trabalho a Educação Infantil e as Séries Iniciais, com crianças pequenas, foi um dificultador.

Isso é nítido na fala da Orientadora 3, vejamos:

Nós tivemos que mudar tudo, e esse mudar tudo tinha a ver inclusive com mudar o que, se a gente não sabia o que, que a gente teria que mudar, porque alfabetizar no ensino remoto, eu digo que foi impossível! (ORIENTADORA 3)

Nota-se que a adaptação no PRP para o contexto pandêmico foi um complicador no subprojeto de Pedagogia, devido a capilaridade da atuação do pedagogo(a) e do público a qual essa licenciatura atende, sendo crianças da educação infantil e das séries iniciais.

Isso se torna mais complicado devido ao fato de que uma das normativas da CAPES para a construção dos subprojetos do curso deveria abranger a alfabetização. Além disso, para ter o subprojeto aprovado, o curso de Pedagogia deveria atender a esse critério, que estabelece: "As atividades desses subprojetos deverão ser realizadas em turmas da educação infantil, do 1º ao 2º ano do ensino fundamental I, ou de jovens e adultos" (Brasil, 2020, p. 2).

A obrigatoriedade imposta pela CAPES de que o subprojeto de Pedagogia abordasse a alfabetização suscita diversas considerações, podendo estar alinhada a algumas normativas prescritas em políticas educacionais, como é o caso das metas do Plano Nacional de Educação (PNE). Um exemplo é a Meta 5, que estabelece o objetivo de "alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o 3º ano do Ensino Fundamental até o ano de 2024" (Brasil, 2014, s.p).

Portanto, ao adotar a obrigatoriedade de alinhar os subprojetos de Pedagogia à alfabetização, há um claro esforço em reforçar e trabalhar para alcançar a Meta 5 estabelecida pelo PNE. Cabe ressaltar que essas metas devem ser concretizadas até 2024, e uma estratégia viável para atingir esse objetivo é posicionar o PRP como um meio de impulsionar o processo educacional, particularmente no que concerne à alfabetização, alinhado às diretrizes do PNE

Frente a essa imposição da CAPES, a execução do subprojeto de Pedagogia encontrou algumas dificuldades, e o processo de adaptação para o ensino remoto assumiu contornos singulares. Um exemplo disso foi a extinção do núcleo que atendia à educação infantil, uma vez que, no período pandêmico, essa etapa não funcionou, conforme mencionado pela Orientadora 3:

Nós esperamos como a escola iria se posicionar, e no caso a gente teve que primeiramente concentrar todo mundo em apenas duas escolas, com duas preceptoras. Havia outros núcleos com a Educação Infantil, diante dessa situação a gente não teve. Tivemos que mudar tudo, e colocar todos os bolsistas e voluntários com essas duas preceptoras do Ensino Fundamental, por sua vez, as preceptoras também tinham todas as dificuldades inerentes ao ensino remoto, sobretudo a alfabetização no ensino remoto (ORIENTADORA 3).

Diante disso, o subprojeto se vê no desafio de pensar: Como alfabetizar na pandemia? Como trabalhar essa dimensão com os residentes? E isso inclui pensar em como trabalhar em um processo de formação para a docência em contraposição ao amadorismo, discutido por Queiroz (2014), que implica em assumir atividades especializadas e fazer parte de um grupo que domina um conjunto de conhecimentos específicos, juntamente com seus códigos e normas próprias.

Dentro desse contexto, as reflexões de Pereira (2023) sobre o apagamento da figura docente tornam-se evidentes, especialmente no que se refere à “objetificação dos professores”, ou seja, reduzir a profissão docente como simples "canal de transmissão", e dos estudantes como meros "receptáculos" do conhecimento. Esse pressuposto sugere que essa é a condição necessária para que os indivíduos possam se identificar com uma determinada profissão.

Nesse contexto, fica evidente que a formação de professores, e isso, nesta pesquisa se volta para formação inicial, não ocorre isoladamente, mas é influenciada por fatores externos (Bagnara; Fensterseifer, 2020), como normativas e regulamentações. Esses fatores moldam o planejamento e a execução dos subprojetos no PRP. E isso inclui a arquitetura tecnológica (Generalì *et al.*, 2021) que influenciou os planos pedagógicos dos orientadores.

Neste bojo de influências, houve uma especificidade nas escolas de Minas Gerais, a qual o PRP da UNIFAL-MG estava situado, que foi adoção do Plano de Estudos Tutorado (PETs) como parte das mudanças ocasionadas pela pandemia. Isso exigiu que o PRP se adaptasse a esse novo modelo de ensino. Houve a necessidade de repensar a organização das atividades dos subprojetos para atender às demandas dos PETs. Conforme se percebe na fala dos orientadores 5e 6, a saber:

No primeiro módulo, ao fazer as adaptações, a gente ficou praticamente repensando o que faríamos de acordo com aquilo que a gente vivia semanalmente. Por exemplo: eu nunca coloquei no planejamento que a gente ia analisar os PET, que eram os planos de estudos tutorados, isso não estava em nenhum planejamento, até porque o PET nem existia. (ORIENTADORA 5).

A equipe teve que realizar ajustes e modificações nas atividades devido à natureza virtual e à adoção do modelo remoto pelas escolas. As escolas implementaram o Plano de Estudos Tutorado (PET), fornecido pelo governo estadual. Como resultado, as escolas nos informaram que não era necessário enviar novas atividades ou demandas, uma vez que o PET já oferecia conteúdo suficiente. Diante disso, buscamos realizar ações alternativas, como gravar as interações dos preceptores com os alunos

(educação básica) e permitir que os preceptores transmitissem esse material durante suas sessões com os estudantes. No entanto, não solicitamos outras atividades para os alunos, uma vez que já estavam utilizando o PET. (ORIENTADOR6).

Percebe-se na fala dos orientadores que os PETs foram um recurso que esteve ligado ao processo de desenvolvimento das atividades, dado que as escolas estavam promovendo o ensino por meio dos materiais inseridos nos PETs.

O orientador 7, relata que teve que fazer uma mudança completa no subprojeto para atender às especificidades do momento, vejamos:

estava tudo preparado para o ensino presencial, mas em 2020 e 2021 foi completamente o ensino remoto, as escolas aqui do estado de Minas Gerais, algumas inclusive, no início quase paralisaram completamente as atividades, depois o governo do estado começou a fornecer material (ORIENTADOR 4).

Portanto, nota-se que tanto os aspectos tecnológicos quanto o PETs influenciaram a organização das atividades dos subprojetos. Dessa forma, isso vai ao encontro da discussão mencionada anteriormente por Generali *et al.* (2021), ao destacarem que os processos de aprendizagem impulsionados pelas plataformas digitais podem estar fundamentados em uma lógica mercadológica. Nessa lógica, a arquitetura tecnológica influencia os planos pedagógicos, visto que o Estado aderiu a pacotes privados de ambientes virtuais de aprendizagem, como o pacote do Google For Education, por exemplo.

O curso Google For Education, destinado aos professores da rede, para aprendizagem das ferramentas oferecidas pelo Google disponíveis a eles por meio de seus e-mails institucionais. No curso, os professores aprendem a acessar o Google Sala de Aula (Conexão Escola 2.0), a preparar atividades e provas no Google Formulário, a como acessar, apresentar e gravar suas aulas pelo Google Meet, entre tantas outras ferramentas que foram disponibilizadas para os educadores (Vieira; Araujo, 2021, p. 4)

Esse recurso é mencionado pela Orientadora 7, ao relatar:

Em 2021, o Estado já havia aderido ao pacote do Google For Education, começamos a usar, só que os residentes não tiveram acesso ao a todas as ferramentas do pacote como um todo

Assim, nota-se que o período pandêmico, de certa forma, forçou os professores a utilizarem os recursos tecnológicos. Dessa maneira, os planos pedagógicos do PRP foram moldados pela forma como os orientadores idealizaram e organizaram as adaptações necessárias para a continuidade do programa, levando em consideração as questões contextuais da pandemia, como o uso de recursos tecnológicos, bem como as especificidades que os PETs traziam.

Contudo, é importante ressaltar a discussão inicial sobre a fetichização da tecnologia na educação, conforme mencionado por Frigotto (2021). Durante a pandemia, foi difundida a ideia de que a tecnologia resolveria os problemas educacionais e estaria acessível a todos, por meio do trabalho remoto. Entretanto, a realidade mostrou que a adaptação ao ensino remoto não foi um processo fácil e igualitário, porque a educação não é democrática, e para alguns orientadores, especialmente aqueles que lidavam com especificidades do subprojeto que atendia diferentes etapas da educação.

O movimento de adaptação dos subprojetos para o contexto remoto revela a busca por encontrar soluções no ambiente digital. No entanto, é necessário reconhecer que essa adaptação não foi uniforme e enfrentou desafios, especialmente diante das particularidades de cada subprojeto e das limitações encontradas.

A transição para o ensino remoto exigiu esforços adicionais dos orientadores para garantir a qualidade das orientações e a adequação dos conteúdos ao novo formato, sobretudo diante das desigualdades existentes na educação. Contudo, há de refletir que a inserção das TICs abre espaço para a discussão da necessidade do letramento digital nos cursos de licenciatura e para uma formação continuada destes professores.

6.1.2 Trabalho com a dimensão escolar

Esse indicador discute como os orientadores trabalharam com a dimensão escolar, dado que o PRP tem como propósito desenvolver a atuação profissional dos professores em formação inicial, e uma parte fundamental desse processo é a vivência e o entendimento da dimensão escolar a qual a atuação do professor está inserida. Assim sendo, a discussão em questão aborda como a dimensão escolar foi compreendida e abordada no contexto das escolas públicas durante a pandemia, através das experiências dos subprojetos da UNIFAL-MG. Analisamos isso, questionando se houve uma 'artificialização' da docência.

Compreende-se a dimensão escolar como sendo um dos aspectos essenciais que compõem o arcabouço epistemológico da formação docente, a qual integra a participação e inserção dentro do contexto de trabalho, no caso da docência, a escola. Canário (1994) sinaliza que a formação de professores deve articular ou fazer coincidir um espaço-trabalho com um espaço-formação, com isso se permite perspectivar processos ecológicos de mudança, em que escolas e professores mudam em simultâneo.

Dentro da dimensão escolar, convergem vários elementos cruciais, como a interação entre alunos e professores, a troca de conhecimentos, a construção coletiva de aprendizagens e

a criação de um ambiente propício ao desenvolvimento dos estudantes. Canário (1994) corrobora com essa visão, ao afirmar que o professor deve não apenas possuir conhecimentos específicos de sua área, mas também entender seus alunos, além de "conhecer, intervir e interagir no contexto social e organizacional em que os alunos estão inseridos" (p. 19).

Assim sendo, a escola é um espaço fundamental para a compreensão da dimensão da atuação profissional do professor. Concorda-se com Nóvoa (2019, p. 7), ao afirmar que "o lugar da formação é o lugar da profissão", destacando a IEB como o locus de formação de professores e de análise compartilhada das práticas.

Além disso, Felício e Silva (2017) afirmam que quanto mais o contexto educacional estiver presente na formação dos professores, melhor preparados eles estarão para lidar com as complexidades desse contexto. Com esses pressupostos, nota-se que no modelo remoto de ensino, esses elementos que compõem os conhecimentos sobre a dimensão escolar e o exercício da docência foram afetados de diferentes maneiras, sendo desenvolvidos um tanto que genericamente. Isso é evidenciado na fala da Orientadora 3, ao apontar:

Quando se fala que agora a interação se dá mediada pela tecnologia, no meu entendimento isso fica muito deficiente, então, achar que a gente teve imersão, não teve! Eu não estou trabalhando com EaD, as propostas educacionais com as quais eu estava trabalhando não eram propostas de educação a distância, eram propostas de educação presencial. (ORIENTADORA 3).

Neste sentido, a discussão posta por Pimenta e Lima (2012) nos ajuda a entender que a prática de ensino, ou a ação docente é a essência da profissão do professor, pois é através da inserção no ambiente de trabalho que os professores em formação podem tecer relações e conhecimentos sobre as complexidades da realidade escolar e do ato de ensinar, contribuindo com a aprendizagem da profissão docente e sendo um espaço de construção da identidade profissional.

Nesse contexto, a "falta" de imersão no ambiente escolar e a limitação das experiências não presenciais, conforme relatado pela orientadora 3, impactam negativamente o desenvolvimento dos residentes. Ao privar esses professores em formação inicial de vivenciar as complexidades da realidade escolar e da prática docente, essa ausência de imersão dificulta a construção da identidade profissional e a compreensão das diversas dimensões envolvidas na formação para a docência, como discutido por Nóvoa (2017).

No cenário pandêmico, o contexto de trabalho docente ao qual os residentes foram expostos é marcado pela adoção do modelo remoto de ensino. Especificamente na educação mineira, os PETs foram disponibilizados como materiais bases para o ensino. Diante disso, é de se problematizar como esse/ou se esse contexto vivenciado pelos residentes impactou na

vivência e experimentação da dimensão escolar, sobretudo sobre o trabalho docente, e como o orientador trabalhou essa dimensão com seu grupo de residentes.

Os orientadores expressaram preocupações e desafios enfrentados nesse período, no qual as interações presenciais foram substituídas pelas relações por meio de plataformas online. Eles destacaram a falta de contato direto com os preceptores e alunos da educação básica, ressaltando a importância do contato olho no olho e da imersão no ambiente escolar.

A orientadora 1, por exemplo, mencionou a ausência de um período próprio de aula, sendo substituído por encontros online para esclarecimento de dúvidas, por meio de chamadas no *Google Meet*. Além disso, buscaram interagir com os alunos da educação básica por meio das redes sociais, utilizando *Instagram* e *Facebook* para compartilhar atividades. No entanto, perceberam a limitação dessas plataformas em proporcionar uma interação mais significativa e próxima do ambiente escolar, evidenciando uma certa artificialização do processo de ensino e aprendizagem

A orientadora 1 menciona:

A gente planejava algumas atividades via Instagram, Facebook, para chamá-los (alunos da educação básica), por essas redes ser o instrumento mais próximo desses alunos, mas isso não dava retorno, porque nessas ferramentas a interação era um “coraçãozinho”, mas você não sabe o que é esse coraçãozinho? o que significa aquele coraçãozinho? Não era possível compreender o significado por trás dessas reações e não havia um canal de comunicação mais direto. (ORIENTADORA 1).

Assim, é notório que o ensino remoto, embora tenha possibilitado a continuidade das atividades, não conseguiu reproduzir completamente a riqueza da interação e da vivência no contexto escolar presencial. Esse desafio exige repensar as estratégias de imersão dos residentes, garantindo que a formação contemple a compreensão aprofundada da dimensão escolar e do trabalho docente, mesmo em um cenário predominantemente digital.

Percebe-se na fala da Orientadora 1, a dificuldade de se trabalhar com a dimensão escolar, devido ao fato do “distanciamento” que as ferramentas digitais proporcionam, mesmo que as TICs proporcionem que pessoas de diferentes localidades pudessem conversar e interagir, essas ferramentas não davam conta de promover uma real dimensão do processo de ensino e aprendizagem. Evidenciando, uma artificialização desse processo de ensino.

Com esses pressupostos, concorda-se com a afirmação de Nóvoa e Alvim (2021) de que não é viável conceber uma educação completamente digital, uma vez que nada substitui a interação humana. Embora os meios digitais sejam fundamentais, eles não podem abarcar por completo as potencialidades educacionais, enfatizando a necessidade de equilibrar as abordagens digitais com a interação e a proximidade humanas.

O processo de ensino e o processo de aprendizagem, conforme já discutido por Vygotsky (2007) envolve uma série de variáveis, e a interação é uma dessas constante, devendo acontecer por meio do Desenvolvimento Real, Desenvolvimento Potencial e Zona de Desenvolvimento Proximal.

O Desenvolvimento Real, refere-se ao que a criança é capaz de fazer de forma independente, sem ajuda ou orientação. Envolve tarefas e habilidades que a criança pode realizar sozinha. Já o Desenvolvimento Potencial indica o que a criança é capaz de fazer com ajuda de alguém mais experiente. Envolve tarefas que a criança ainda não pode realizar sozinha, mas consegue realizar com apoio.

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), por sua vez, é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. Representa as atividades que a criança não pode realizar sozinha, mas pode realizar com a assistência ou orientação de alguém mais experiente.

A ZPD destaca a importância do ensino colaborativo e da interação social na aprendizagem, defendendo que as crianças podem atingir um nível mais elevado de desenvolvimento quando estão envolvidas em atividades que estão justamente além do que podem fazer de forma independente, mas que podem realizar com apoio. Isso destaca a relevância de educadores, pais ou colegas mais capacitados desempenharem um papel ativo no processo educacional, oferecendo suporte e orientação adequados para promover o desenvolvimento cognitivo e a aquisição de novas habilidades (Vygotsky, 2007).

No entanto, a configuração limitada do ensino remoto dificultava a interação e a vivência da dimensão escolar, não possibilitando que os residentes percebessem a ZPD dos alunos. A Orientadora 1 menciona que não havia mais turmas definidas, e qualquer aluno (da educação básica) que estivesse trabalhando com a preceptora poderia participar do plantão de dúvidas. Além disso, a tentativa de planejar atividades por meio de redes sociais, como *Instagram* e *Facebook*, não proporcionava um retorno significativo.

É importante ressaltar que o retorno dos aprendizes é fundamental para repensar e aprimorar os processos de ensino. Assim sendo, percebe-se que a dimensão escolar não foi desenvolvida. As interações nessas plataformas se limitavam a reações genéricas, como o "coraçãozinho", e não havia um canal de comunicação mais direto.

A dimensão escolar se mostrou consideravelmente artificializada. Conforme se percebe na fala da Orientadora 3, ao falar das especificidades do subprojeto da pedagogia, a saber:

Por mais que a gente encontrava, e os residentes encontram, os joguinhos, aquelas coisas que a gente sabe que tem, joguinhos, palavras-cruzadas, jogo da memória,

coisas assim, básicas, o que a gente vai dizer de pseudo atividades pedagógicas. Estas atividades estavam muito longe de estar enquadrado nas intencionalidades pedagógicas do processo de alfabetização. Eram atividades que demandavam, é claro, memória. As atividades de escrita, em geral, eram atividades que se configuravam pela cópia, não pela construção e pelo raciocínio de como é que eu escrevo determinada palavra. Isto ficou muito evidente com a pandemia. Para o projeto da pedagogia, a alfabetização foi muito difícil, foi catastrófico. (ORIENTADORA 3).

Essa constatação é corroborada nas observações dos outros orientadores. O Orientador 2 enfatiza a carência do ambiente escolar como um fator limitante significativo, especialmente a ausência de interações diretas com as crianças da educação básica e o ambiente dinâmico e vibrante da escola. Para o Orientador 2 essa desconexão teve um impacto negativo perceptível, com a participação das crianças sendo substancialmente reduzida. Esta falta de interação prejudicou a relação fundamental entre professor e aluno, assim como a interação entre os próprios alunos e professores, contribuindo para uma artificialização do processo educacional

O Orientador 7, por sua vez, ressalta

A relação que os residentes tinham com os alunos, era por meio dos formulários, pela escrita dos alunos do Ensino Médio, ou era contato nas aulas, mas nas aulas a participação dos alunos era pequena, ou era contato com professores nas reuniões com a equipe pedagógica. (ORIENTADORA 7).

Diante disso, podemos remeter a discussão realizada por Tardif (2000, p.17), ao enfatizar que “as situações de trabalho colocam na presença uns dos outros seres humanos que devem negociar e compreender juntos o significado de seu trabalho coletivo”, ou seja, uma “aprendizagem contextualizada, onde os saberes são construídos pelos atores em função dos contextos de trabalho” (p. 17).

Com esse pressuposto, nota-se que as atividades de docência realizadas pelos residentes não proporcionaram uma noção ampla da docência e suas dimensões. Apesar de uma reflexão diante das adversidades da docência no período remoto, as limitações do ensino eram um complicador no tocante ao contexto real da escola e do ensino, o que gerou sentimentos de frustração devido à ausência de retorno frente às atividades desenvolvidas, sobretudo dos residentes perante aos alunos da educação básica.

A atividade docente realizada foi uma espécie de realizar aquilo que dava para ser realizado em um contexto limitante, o que de fato não proporcionou um desempenho global em contexto real, conforme é discutido por Mesquita, Formosinho e Machado (2012) ao enfatizarem a importância de se desenvolver profissionalmente dentro de um contexto de trabalho da futura profissão.

Partindo desse pressuposto, constata-se que, no contexto do ensino remoto, a falta do

retorno direto dos alunos dificultou esse processo de reflexão e aperfeiçoamento da prática docente, dado que os residentes não tiveram o retorno dos alunos da educação básica, isso pelos diversos fatores, sociais, econômicos, as quais os alunos estavam inseridos. O retorno dos alunos é essencial para se pensar em um processo de ensino, haja vista que a interação entre professor e aluno formam o cerne principal do processo de ensino

Costa (2018, p. 11) traz uma discussão pertinente sobre isso, enfatizando:

Assim como o melhor ensino localiza-se na zona de desenvolvimento proximal, em que a escola adianta-se ao desenvolvimento, partindo do que o aluno já sabe e em sistema de colaboração e cooperação com outros (sejam colegas ou professores mediadores), nos cursos de formação de professores, dever-se-ia partir do nível de desenvolvimento real, do que o professor já sabe, do “chão” do professor, utilizando seus conhecimentos e formações prévias, incluindo as crenças, em direção a um nível de desenvolvimento potencial, em colaboração com seus pares (na formação contínua, seus colegas de trabalho, na formação inicial, seus futuros colegas de trabalho).

Com esse aporte, nota-se que a análise das falas dos orientadores revela que o PRP durante a pandemia não conseguiu alcançar a zona de desenvolvimento proximal com os alunos da educação básica, sobretudo com relação a interação professor e aluno, uma vez que o trabalho com a dimensão escolar necessita da participação dos atores envolvidos no processo ensino e aprendizagem.

A Orientadora 3 destaca que o contexto atípico da pandemia impediu que os residentes, participantes do Edital de nº 1 de 2020, se inserissem de forma eficaz no contexto educacional. Vejamos

Para mim é muito claro que no período de pandemia o RP não cumpriu sua função que deveria cumprir. Isso aconteceu por uma situação atípica mundial, e isso para mim é muito claro, a inserção no contexto educacional para quem participou do RP no Edital de 2020 não teve. Para entender um contexto escolar e as relações que acontecem no âmbito educacional, para entender a dinâmica da instituição, isto não teve. (ORIENTADORA 3).

Esse relato nos autoriza constatar que o cenário pandêmico levou os subprojetos, e o processo de orientação desenvolvido pelos orientadores a enfrentar uma questão: Como efetivamente integrar os residentes no contexto educacional, dadas as restrições e desafios impostos pela pandemia? Como abordar a dimensão da docência através de um processo de orientação remoto, em um programa cujo objetivo é a imersão no ambiente escolar?

Essas indagações levantam questões adicionais, especialmente em relação ao desenvolvimento de uma dimensão da docência que leve em consideração as particularidades de diferentes áreas. Por exemplo, como podemos oferecer aos futuros professores de biologia oportunidades relacionadas à alfabetização científica e explorar maneiras de implementá-las na sala de aula? Essa preocupação também se aplica a outras licenciaturas.

Além disso, no âmbito dessa discussão, também há de ser incluir reflexões sobre como estabelecer um processo de formação de professores que combata o amadorismo, conforme discutido por Queiroz (2014), mas que proporcione um arcabouço de conhecimentos a qual a profissão docente está assentada. Com a pandemia, o envolvimento com a dimensão escolar e os elementos relacionados à docência acabou sendo enfraquecido devido às condições em que o programa foi conduzido.

Um ponto relevante, sinalizado pelo Orientador 2, é sobre como promover uma ação orientadora no PRP que transcenda o amadorismo mencionado por Queiroz (2014), mas que também se posicione diante da precarização da docência e dos aspectos do produtivismo acadêmico enraizado no meio acadêmico. Vejamos:

Recebo os licenciandos na RP, que vem da segunda metade do curso, já imbuídos de um espírito competitivo, uma questão desse currículo acadêmico, desse produtivismo acadêmico, e muita das vezes eu acho que isso é até um processo de alienação porque eles perdem a dimensão do que eles estão fazendo em detrimento dessa competição que existe dentro da universidade que vai sendo criado, e a própria formação nesse academicismo. Muitas das vezes os residentes já começam a perder a dimensão da formação de professores e da importância de ir para escolas, e acham que o futuro deles é fazer um mestrado, doutorado eu acho que aí cabe uma responsabilidade nossa, e talvez do orientador, que é tentar fazer com que os residentes se desconectem dessa. Eu acho que se tornou uma prática dentro da universidade extremamente danosa. Há a competição, e acho que até na classificação dos licenciandos para a residência tem que ter algum critério e acaba sendo pelo quociente acadêmico. Então, eu acho que algumas coisas precisam ser melhor ponderadas, até porque se a gente pensa em universidade inclusiva esse critério meritocrático muita das vezes exclui uma série de pessoas que não tem exatamente aquele perfil. E com esse processo acabam criando um processo alienante. (ORIENTADOR 2).

Indo ao encontro dessa discussão Vieira (2017) destaca que as atividades exercidas na construção do currículo (vitae) perfeito, entre elas ter uma vasta participação em bancas, organizações de eventos científicos, publicações em anais e periódicos, avaliações de trabalhos científicos, mediações em congressos entre outros, para conseguir ter um currículo perfeito para conseguir ser selecionado em determinados editais. Para o autor esse ciclo cria uma cultura produtivista, cultura essa que vem sendo repassada dentro do ambiente acadêmico, criando-se um ciclo de formação para alimentar o lattes⁷.

A problematização não envolve as motivações para a escolha em determinadas pós-graduações, mestrado, doutorado e produções científicas, mas envolve em perceber até que

⁷ O Currículo Lattes é uma plataforma brasileira mantida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) que concentra informações acadêmicas e profissionais de pesquisadores, docentes e profissionais da área científica. Este currículo padronizado oferece uma visão abrangente da trajetória educacional, produção científica, projetos de pesquisa, participação em eventos e outras atividades relevantes. Amplamente utilizado no meio acadêmico, o Currículo Lattes desempenha um papel essencial na gestão e avaliação da produção científica e acadêmica no Brasil, facilitando a comunicação e colaboração entre profissionais e instituições.

ponto essas motivações estão relacionadas a uma formação profissional mais robusta, ou se está contida em um ciclo de precarização da docência, uma vez que, segundo a pesquisa realizada por Vieira (2017) a qual aponta que as relações de trabalho do docente no ensino superior é marcada em grande parte pelo excesso de cobrança na produção/publicação de pesquisas no indicativo de quantidade versus qualidade.

Assim, ao discutir o trabalho com a dimensão escolar desenvolvida nas atividades de residência, também buscamos suscitar novas problematizações, sobre como a cultura anti-conhecimento vem sendo perpetuada nas instituições formadoras, através de um ensino “tecnovívico” (Araújo, 2021) nas quais as interações que são essenciais para aprendizagem são escassas, e por meio de uma produção em massa sem comprometimento real com a produção científica. E isso também é uma variável que envolvia a ação orientadora, sobretudo no trabalho com a dimensão profissional da docência.

Não que estejamos desconsiderando a importância dessas publicações científicas para o campo educacional, mas sim problematizando de que forma essa alta demanda de produção vem se tornando uma prática burocrática em detrimento dos aspectos científicos e formativos.

Diante disso, é fundamental questionar se essa abordagem quantitativa está promovendo efetivamente o aprimoramento do ensino, das pesquisas e a orientação pedagógica, ou se está apenas incentivando uma corrida por números que, por vezes, pode refletir a verdadeira precarização da docência e incentivando um produtivismo acadêmico incansável para alimentar o lattes.

Cabe ressaltar que essa não é uma prática específica da seleção do PRP, mas está contida em quase todos os espaços acadêmicos. A entrevistas com o Orientador 2 destaca essa realidade, revelando como os licenciandos, já inseridos na segunda metade do curso, chegam à residência com um espírito competitivo e imersos em uma cultura do produtivismo acadêmico, o que para orientador dificulta o trabalho com a dimensão da docência.

O orientador 4, reconhece a falta de preparação adequada dos residentes para o ensino não presencial, a saber:

A princípio nessa residência eles não foram preparados para o ensinonão presencial, por mais que a gente converse, alguns momentos eu acho que eles podem ter um pouco de dificuldade.

O orientador ainda acrescenta algumas especificidades do subprojeto, vejamos:

No caso da física, eu vejo que isso pode ser um pouco minimizado, porque boa parte dos residentes desta edição de 2020, participaram anteriormente do PIBID. Então a escola para eles não seria um ambiente estranho, eles tiveram experiência com a escola. (ORIENTADOR 4).

No entanto, mesmo que os residentes de física tenham tido alguma experiência prévia com a escola por meio do PIBID, isso não significa necessariamente que estivessem preparados para lidar com novas especificidades do ensino remoto. Conforme destacado por Assunção e Oliveira (2009), o trabalho docente é complexo “abarca tanto os sujeitos nas suas complexas dimensões, experiências e identidades quanto as condições em que as atividades são realizadas no ambiente escolar” (p. 353).

Por outro lado, o Orientador 4, em um segundo momento, expressa algumas contradições ao elogiar o bom desenvolvimento do programa de residência, a saber:

Foi muito bem desenvolvido a ação do programa, mas se tivermos, eu espero que não, outra pandemia, esses alunos (residentes), os ex-alunos que participaram da residência nesse momento da pandemia, e se eles forem docentes, eles estão preparados para atuar. (ORIENTADOR 4).

Aqui, entra a contradição. Enquanto o orientador elogia o desenvolvimento bem-sucedido do programa, reconhecendo suas virtudes, ele também expressa uma preocupação válida. Ele se questiona se os residentes que participaram durante o período da pandemia estão adequadamente preparados para enfrentar situações similares no futuro, como a possibilidade de outra pandemia.

Essa contradição sugere que, embora o PRP tenha sido eficaz em muitos aspectos, pode haver aspectos específicos, como o enfrentamento de crises ou a adaptação a novas modalidades de ensino, que precisam ser mais abordados na preparação dos futuros docentes.

Outro ponto que pode se inferir na declaração orientador, de forma indireta, é uma inclinação em direção a uma perspectiva tecnicista de formação docente, que pressupõe uma formação única e padronizada para lidar com todas as complexidades da prática docente. Parece haver a crença de que a experiência dos residentes durante a pandemia será suficiente para enfrentar as demandas de um possível novo contexto pandêmico.

Assunção e Oliveira (2009) nos ajuda a refletir sobre isso ao destacarem que a prática docente é multifacetada e vai além das habilidades técnicas, abrangendo as dimensões pessoais dos professores e as condições específicas do ambiente escolar envolvendo diversas dimensões.

O orientador 6 relata que apesar das adversidades o contexto a qual o PRP foi implementado durante a pandemia evidenciou dois aspectos, a saber:

Eu acho que se a gente olhar o “meio copo vazio”, foi a gente não ter tido essas outras possibilidades que o presencial possibilita, de encontro, diálogo antes e depois das atividades, de uma interação face a face, mas o “meio copo cheio” foi a gente ter tido a oportunidade de criar vínculos com os meios digitais, a experimentação dos residentes com a utilização de tecnologias, multimídias, audiovisual, e com isso eles também puderam construir uma perspectiva mais alargada de docência. (ORIENTADOR 6)

Embora a experiência digital possa ter trazido benefícios, é fundamental considerar que ela não substitui completamente as interações presenciais e as dimensões complexas do trabalho docente. Assim, uma formação docente abrangente e eficaz deve contemplar tanto o desenvolvimento do letramento digital quanto a valorização da interação humana e o entendimento das particularidades contextuais da prática docente.

Essa discussão está alinhada com Nóvoa e Alvim (2021), os quais ressaltam que integrar o digital no trabalho docente vai além de simplesmente incorporar uma "tecnologia"; é reconhecer as reverberações que os novos modos de ser, de agir e de pensar – constituídos na era digital – provocam na escola e ser capaz de os integrar como referências fundamentais no reposicionamento dos professores (p. 12).

Em suma, Nóvoa e Alvim (2021) enfatizam que integrar o digital no trabalho docente não se resume apenas a adicionar tecnologia à prática pedagógica, mas envolve reconhecer as transformações que os novos modos de ser, agir e pensar, característicos da era digital, têm sobre a escola. Isso significa compreender as mudanças que a era digital traz para a forma como os estudantes aprendem, se relacionam e constroem o conhecimento. Assim, o trabalho docente implica em reconhecer e compreender os aspectos mais amplos que estão intrinsecamente ligados ao contexto escolar.

No desenvolvimento do PRP, percebe-se que a aquisição da dimensão escolar foi prejudicada pela falta do contato presencial entre discentes e docentes, como explicitado pelo Orientador 4:

A falta de contato com os alunos da educação básica prejudicou a formação dos residentes. Até porque a escola é lugar do contato, da conversa, conhecer seu ambiente de trabalho, é fundamental. Eu senti que os residentes sentiram falta disso (ORIENTADOR 4).

A Orientadora 3, por sua vez, ressalta que a ausência de retorno efetivo e de interações presenciais levou a atividades que pareciam soltas e desconectadas, dificultando o nível de compreensão das crianças. Ela descreve essa situação como uma sobrevivência no PRP durante a pandemia.

Então, o que a gente sentiu foi o RP trabalhou muito no vazio, neste sentido de não ter um retorno, e as preposições e as próprias atividades ficaram como atividades muito soltas, que não tinham continuidade, que não dava para perceber qual era o nível de compreensão das crianças, até porque não se tinha um retorno efetivo. Eu acho que a gente sobreviveu, é isto, o RP na pandemia com relação à pedagogia. (ORIENTADORA 3).

As narrativas das orientadoras 3 e 4 reforçam ideia da importância do vínculo e da interação dentro de um processo de ensino e de aprendizagem, tal qual afirma Nóvoa e Alvin

(2021, p. 11) “porque a educação implica um vínculo que transforma, ao mesmo tempo, alunos e professores, e, pela Internet ou “à distância”, essa possibilidade fica diminuída”. Essa afirmação fortalece a discussão da importância do contato presencial dentro de um processo educativo.

O Orientador 6, por sua vez menciona que a ausência do contato presencial com os estudantes da educação básica representa uma lacuna significativa na formação dos estudantes de licenciatura, vejamos:

Esse desafio do presencial não teve. Isso é uma ausência importante na formação de um estudante de licenciatura, porque esse contato com o estudante da educação básica traz elementos para questionar a aprendizagem, os conceitos, teorias, e temas, os quais a gente trabalha em Ciências Sociais. Na ausência deste elemento foi crucial, eu acho que a gente precisa considerar que só faltou na formação. (ORIENTADOR 6).

O que se percebe na fala do orientador é a importância da relação humana na prática docente. De acordo com Nóvoa e Alvim (2021, p. 11) “a pedagogia é sempre uma relação humana. Temos necessidade dos outros para nos educarmos”. Assim, a falta desse contato impactou negativamente a experiência de formação dos residentes e a possibilidade de estabelecer conexões profundas e significativas com os estudantes da educação básica, estabelecendo as conexões que são inerentes à docência, a relação entre aluno e professor.

A ausência do contato presencial durante o período de ensino remoto limitou a oportunidade dos residentes em vivenciar plenamente a dimensão humana da docência, conforme discutido por Moretto e Mansur (2000), ao mencionarem que “Professor e alunos interagem a nível de relações humanas. Toda relação humana supõe comunicação, diálogo. À medida que o diálogo é aberto, franco, a distância é diminuída, o relacionamento interpessoal é facilitado, trazendo como consequência a melhoria da aprendizagem” (p. 8).

Desse modo, a interação face a face, os diálogos, a observação direta dos alunos, a compreensão de suas necessidades e o estabelecimento de vínculos são elementos fundamentais para a formação dos futuros professores, pois permitem questionar e refletir. Todavia, conforme mencionado pelos orientadores, esse estabelecimento de um vínculo entre residentes e alunos da educação básica foi comprometido pela quebra de relações que o contexto remoto proporcionou.

Ademais, a Orientadora 3 expressa a insatisfação em relação à experiência de vivenciar a docência no contexto de alfabetização durante a pandemia. Ela destaca que, embora todos tenham aprendido muito, a falta de vivência e experiência na sala de aula foi muito insuficiente. Vejamos:

Todos nós, os residentes, as preceptoras e eu, neste lugar da orientação do grupo, eu não tenho dúvida que a gente aprendeu muito, mas a experiência de viver a docência nesta situação de alfabetização deixou muito a desejar, porque a gente não teve essa experiência. (ORIENTADORA 3).

Além da falta de experiência direta na sala de aula, a situação foi agravada pelo uso dos PETs. A exemplo, a Orientadora 5 destaca:

Os PETs eram a dimensão da prática, já que eles não podiam estar na sala de aula, era onde eles podiam ver o desastre, porque era um desastre, os alunos notaram isso, na verdade a gente, pelo menos nos PETs da História, eu não posso falar de todos, mas no curso de história foi assim.

A reflexão da Orientadora 5 sobre os materiais disponibilizados pelo Estado, destaca um aspecto importante da situação educacional durante a pandemia. Esses materiais, embora tenham sido uma tentativa de proporcionar uma dimensão prática à docência, revelaram-se insuficientes para substituir a experiência real da sala de aula. Silva, Caputo e Azevedo (2020) apontam grandes erros com relação a estrutura desses materiais, como equívocos nos conteúdos, erros de conceitos matemáticos, ortográficos e gramaticais, o que gerou dificuldades para os professores.

Assim, reforça-se a ideia de que a experiência da docência durante o PRP foi fortemente artificializada. A falta da vivência genuína da dimensão escolar e a substituição pela interação mediada por dispositivos eletrônicos são aspectos que merecem uma análise crítica.

A despersonalização do ensino, resultado dessa artificialização, é um elemento preocupante. A interação face a face, que é intrínseca ao processo educacional e permite a conexão e empatia entre professores e alunos, foi substituída por uma interação distante, mediada por telas. Essa mudança pode impactar negativamente o engajamento dos alunos e a eficácia do ensino.

A integração dos PETs em Minas Gerais alterou a abordagem pedagógica, limitando as atividades de residência aos materiais fornecidos pelo Estado. Entretanto, esses recursos não conseguiram proporcionar o contato com as dimensões reais da dinâmica da sala de aula, revelando uma artificialização do processo educacional e uma perda da interação humana, especialmente na prática docente.

Essa constatação revela que, do ponto de vista dos orientadores, as atividades de residência não alcançaram a imersão desejada. Em vez disso, observou-se uma artificialização do papel docente mediada pelas tecnologias, na qual o exercício da docência ficou restrito a seguir um roteiro predefinido, sem a riqueza das interações e adaptações que ocorreriam normalmente em um ambiente presencial.

A tecnologia, embora tenha garantido uma continuidade nas atividades educacionais, mostrou-se insuficiente para garantir integralmente a experiência e a dinâmica autêntica da sala de aula. Assim, o aprendizado da docência no contexto remoto foi artificializado, não atingindo o propósito do programa de proporcionar uma imersão completa no processo de ensino e aprendizagem. A imersão foi limitada ao meio digital, impossibilitando o contato com as verdadeiras dimensões envolvidas no ensino e aprendizagem, incluindo a interação humana fundamental para uma formação educacional abrangente e significativa.

6.2 NÚCLEO II - DIMENSÃO RELACIONAL ENTRE DISCENTE E DOCENTE

Na sistematização desse segundo núcleo, os indicadores evidenciados foram: “*A relação entre residente e orientador no contexto remoto e pandêmico*” e “*O papel do orientador como suporte emocional*”.

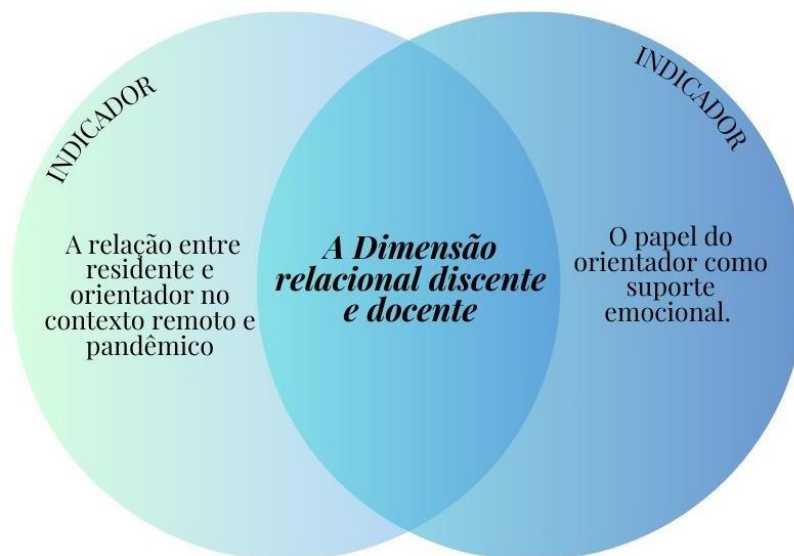
O primeiro indicador refere-se a forma como a relação entre orientadores e residentes foi estabelecida e mantida no ambiente virtual durante a pandemia. Nesse indicador serão abordados aspectos como a comunicação, a interação, a colaboração e a construção de vínculos no contexto remoto.

O segundo indicador por sua vez, está relacionado ao papel multifacetado do orientador, envolvendo diversas dimensões bem como o suporte emocional, considerando os impactos do isolamento social e das restrições às interações presenciais no bem-estar emocional dos orientadores que tiveram que enfrentar dificuldades adicionais ao lidar com os desafios relatados pelos residentes e as incertezas em relação ao futuro acadêmico que os residentes enfrentavam.

Essas circunstâncias geraram ansiedade, estresse e outras dificuldades emocionais nos orientadores, ocasionando o que é conhecido como “mal-estar docente”, que pode ter sido resultado do processo de orientação durante a pandemia.

A figura abaixo ilustra a sistematização do núcleo e seus indicadores.

Figura 6 - Sistematização do Núcleo II



Fonte: A autora (2024).

6.2.1 Relação entre residente e orientador no contexto remoto e pandêmico.

Este indicador explora a dinâmica relacional entre orientador e residente no período pandêmico. Compreendemos que, no contexto do PRP, a relação entre orientador e residente é fundamental para o desenvolvimento do programa, sobretudo na constituição da profissionalidade docente dos residentes. Como destacado por Andrade (2005), essas relações são dialéticas, implicando uma troca constante entre as partes envolvidas.

Dessa forma, a discussão pautada neste indicador tem como intuito abordar como se deu essa dinâmica relacional entre residente e orientador, levando em consideração as singularidades dessa dimensão relacional no período pandêmico.

Para tal, partimos do pressuposto de que o lugar social que o sujeito ocupa nas suas relações, seu repertório cultural, suas experiências e interações com outras pessoas são fatores indispensáveis para compreender os processos envolvidos em seu desenvolvimento (Gomes; Melo, 2010)

Assim, o desenvolvimento dos residentes e o sucesso de um processo de orientação para a docência estão intrinsecamente ligados às relações estabelecidas entre esses dois atores. No entanto, o desafio reside na capacidade de manter essa dialética em um ambiente virtual, onde a comunicação é limitada e as interações podem parecer mais distantes. Diante desse cenário, os orientadores enfrentam a tarefa de criar espaços virtuais que promovam a confiança, a abertura e a colaboração, mesmo diante das limitações impostas pelo formato online.

Araújo (2021) argumenta que as dinâmicas das relações interpessoais no cenário educacional durante o período remoto emergencial foram singularmente moldadas pela interação denominada 'tecnovívio'. Este conceito abrange uma forma de comunicação entre os indivíduos, materializada por meio de dispositivos como celulares, tablets e computadores, delineando assim uma nova dimensão nas interações educacionais.

Com base nas falas dos orientadores, foi possível constatar que a transição para o ambiente virtual durante a pandemia trouxe desafios significativos para a construção e manutenção da dimensão relacional entre orientadores e residentes. A falta de câmeras ligadas nas interações online emergiu como um obstáculo, afetando a comunicação, a interação e a construção de vínculos.

Aos analisarmos os relatos dos orientadores, foi possível evidenciar uma certa dificuldade de se comunicar efetivamente por meio dessa interação “tecnovívica”, sobretudo quando os residentes mantinham suas câmeras desligadas, isso visto na fala da Orientadora 1, vejamos:

Eu percebia que a maioria dos residentes ficavam com a câmera desligada, seja por se ver no vídeo e notar que estava descabelado, ou por estar no meio da família e não desejar abrir a câmera por algum motivo. Conversar com alguém sem olhar diretamente para a pessoa é bastante desafiador! É uma experiência muito diferente desse contato direto que temos no presencial. (ORIENTADORA 1).

Nota-se que a Orientadora 1 expressa a sensação de que houve a falta de "presencialidade" dos residentes nas reuniões, sendo o não ligar a câmera um dos indicadores de distanciamento entre residente e orientador. Isso reforça a necessidade de repensar a forma como as interações são conduzidas e percebidas no ambiente remoto.

A emergência do "virtualismo", conforme caracterizado por Rushel *et al.* (2022), adiciona uma dimensão crítica a essa discussão. Esse fenômeno, que permeou o contexto pandêmico, transformou não apenas as aulas presenciais em virtuais, mas também alterou a percepção do corpo presente, tornando-o virtual.

A observação da orientadora 1 sobre a falta de câmeras ligadas ressoa de maneira notável quando consideramos as reflexões de Araújo (2021) que salienta que, quando professores e alunos compartilham o mesmo espaço e tempo, é possível observar uma gama rica de informações, como reações, expressões, falas e comportamentos. A interação presencial permite uma compreensão mais profunda, facilitada pela leitura das pistas não verbais, que são essenciais para uma comunicação eficaz.

A Orientadora 5, por sua vez, ressalta a dinâmica desafiadora do ambiente virtual, destacando a perda de controle das relações entre orientador e residente, a saber:

E o que eu percebi com esse movimento no virtual e remoto, é que ele coloca pra gente a falta de controle, não se é essa palavra, mas pode ser. Você perde o controle, você não sabe como a pessoa está fazendo as atividades e o que está acontecendo do outro lado da tela. (ORIENTADORA 5).

A partir do depoimento da Orientadora, cabe questionar: Como essa transformação do ensino presencial para o virtual afetou não apenas a forma como as orientações são conduzidas, mas também a percepção da presença física e da interação entre orientadores e residentes?

O significado dessas indagações emerge das experiências dos orientadores. Assim, observa-se que a estrutura relacional foi comprometida, o processo de orientação não seguiu as mesmas linhas que teria caso ocorresse presencialmente. O sentimento de ausência por parte dos residentes tornou-se uma realidade tangível. Apesar das tecnologias possibilitarem uma aproximação entre pessoas que se encontram em locais distintos, as mesmas não apresentam o potencial necessário para solidificar relações de maneira equivalente ao encontro presencial.

Ao analisar as narrativas da Orientadora 1, é evidente que além do desligamento das câmeras, um elemento adicional impactou a construção e a manutenção dos vínculos entre orientadores e residentes. Conforme destacado por ela:

Com todos os residentes com a câmera desligada, o tempo de resposta parece se multiplicar. Aqueles trinta segundos que você normalmente teria para pensar em uma resposta durante uma interação presencial se tornam um desafio no contexto remoto. A dinâmica muda porque você não tem certeza se a pessoa está presente, se compreendeu sua resposta, se ficou com alguma dúvida ou se está elaborando uma questão. Percebo que as coisas se tornam mais aceleradas; você lança uma pergunta, mas não tem a mesma interação imediata com os residentes. Fica a sensação de lançar perguntas ao ar, sem saber quem irá responder. Como todos estavam com a câmera desligada, perdíamos essa interação valiosa com os residentes. (ORIENTADORA 1).

A observação da orientadora destaca de maneira clara que o ensino remoto introduz um distanciamento no processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a comunicação virtual influencia negativamente a dinâmica interativa entre orientadores e residentes.

Desse modo, a narrativa da Orientadora 1, assim como a dos demais orientadores alinha-se com a discussão apresentada por Nóvoa e Alvim (2021) sobre as lacunas presentes em um ensino totalmente digital. Embora as tecnologias modernas tenham a capacidade de encurtar distâncias físicas, ainda há um déficit na capacidade de criar vínculos, resultando na perda de componentes relacional-afetivo essenciais. A proximidade proporcionada pelo meio virtual, por mais eficiente que seja, ainda carece das riquezas de interações pessoais que caracterizam o ensino presencial.

O relato do Orientador 2 oferece uma perspectiva instigadora sobre essas relações mediadas pela tecnologia. Ao mencionar a falta de interação e a dificuldade de perceber o

entendimento dos alunos, ele destaca a ausência de sinais visíveis de engajamento que são facilmente observados em um ambiente presencial. Vejamos:

Às vezes a gente está dando aula online ou até mesmo marcando reunião online, você não sente o aluno, quando eu estou dando aula presencialmente eu vejo no rosto dos alunos e os olhos brilhando, gostando de aprender aquilo que estava sendo ensinado e muitas vezes no remoto a gente não tinha interação. Então eu não sabia se de fato eles estavam entendendo, se eles estavam ali mesmo, porque às vezes as câmeras estavam desligadas. Eu acho que pairava uma dúvida. Eu vejo que esse foi um fator bem limitante. (ORIENTADOR 2).

Nóvoa e Alvim (2021) embasados nos estudos de Calafat (2020) complementam essa perspectiva ao afirmarem que a relação pedagógica envolve não apenas palavras, mas também expressões como perguntas, dedos no ar, desentendimentos, sobrancelhas franzidas, sussurros, suspiros, olhares de surpresa, risos e até mesmo tédio expressado de maneira mais ou menos evidente pelos alunos.

Esses elementos, muitas vezes transmitidos visualmente, contribuem para uma compreensão mais completa e contextualizada da interação pedagógica. Portanto, a ausência das câmeras ligadas representa uma perda desses elementos ricos e sutis da comunicação, o que impacta diretamente na qualidade da interação entre orientadores e residentes no ambiente virtual.

Ao transitar para o ensino remoto, especialmente quando a câmera permanece desligada, essa riqueza de informações é comprometida, como apontado pela Orientadora 1. O desafio de lançar perguntas ao ar, sem saber quem irá responder, ressalta a perda dessa interação valiosa. A falta de contato visual direto limita a capacidade de avaliar o engajamento dos residentes.

Compreende-se, portanto, que embora a cultura digital faça parte de nossas vidas, há, conforme destacado por Nóvoa e Alvim (2021), um patrimônio humano impossível de digitalizar, pois, "sem ele, a educação ficaria reduzida a uma caricatura digital" (p. 9).

Desse modo, a metamorfose do ensino presencial para o remoto, facilitada por plataformas digitais como *Google Meet*, *Teams* e *Zoom*, desencadeia uma significativa mudança na dinâmica em que o ensino se dá. Estas ferramentas, que foram aliadas fundamentais para a continuidade do processo educativo durante a pandemia, por outro lado, introduzem uma certa distância, não apenas física, mas também interpessoal.

Isso é observado, quando a Orientadora 1 e a Orientadora 5 destacam que, com todos os residentes com a câmera desligada, a dinâmica da interação sofre alterações significativas, afetando a construção e a manutenção dos vínculos entre orientadores e residentes. A Orientadora 1, por sua vez, destaca a multiplicação do tempo de resposta, mencionando a

dificuldade em interpretar as reações, compreender as respostas e até mesmo perceber se os residentes estão presentes ou elaborando questões.

Corroborando com essa discussão, Rushel *et al* (2022) aponta que o distanciamento vai além da separação física e influencia diretamente a interação entre professores e alunos. Assim o “estudante distancia-se fisicamente da aula em função da pandemia, mas este distanciamento também ocorre remotamente, pois com a câmera desligada não há contato visual e principalmente reciprocidade no processo de ensino e de aprendizagem” (p. 12).

Araújo (2022) por sua vez, aponta para um tipo de mascaramento digital, nas relações estabelecidas por plataformas digitais como *Zoom* e *Google Meet*. Para o autor, o que se presencia nessas relações midiáticas, é uma representação simbólica dos perfis de alunos em ambientes virtuais de aprendizado, onde letras são utilizadas para demarcar as iniciais dos nomes das pessoas presentes em ambiente online, notadamente quando as câmeras permanecem desativadas.

Dessa forma, “a utilização da letra "A", por exemplo, assume a função de mascarar tanto o nome quanto a imagem da aluna Ana, enquanto a letra "E" mascara a identidade do professor Eros” (Araújo, 2022, p. 4). Para o autor, essas iniciais acabam “por ocultar os rostos reais das pessoas conectadas, ainda que revelem seus nomes, estabelecendo um jogo intrincado entre o oculto e o revelado, assemelhando-se, em essência, ao conceito de mascaramento” (p. 4).

Há de se ressaltar que essa dinâmica não foi exclusiva somente nas atividades de Residência, entre residente e orientador, tal fato também ocorreu com os próprios residentes que vivenciavam isso nas próprias atividades que realizavam com os alunos da educação básica, no entanto, essa experiência não fazia com que os esses residentes tivessem um posicionamento diferente ao terem uma reunião com o orientador.

Esta observação aponta para uma distinção notável entre as interações mais impessoais com os alunos e aquelas mais pessoais e diretas com os orientadores. Embora a dinâmica de mascaramento possa ter sido uma estratégia para preservar a privacidade dos alunos, parece não ter exercido uma influência significativa na maneira como os residentes se relacionavam ou interagiam com seus orientadores.

Assim, fica evidente que a introdução do ambiente virtual também trouxe desafios tangíveis na dimensão relacional, especialmente no que diz respeito ao manuseio de ferramentas digitais, conforme destacado pela Orientadora 3:

No percurso a gente também se deparava com a limitação tecnológica do residente, como, por exemplo: residente que não conseguia montar um slide, gravar um vídeo, tinha residente que ficava com vergonha de gravar vídeos, alguns residentes queriam gravar vídeos, mas somente com a voz, sem imagem, então como isso iria suceder

para criança de primeiro ano. Então, a gente passou por muitas dessas dificuldades. (ORIENTADORA 3).

A Orientadora 3, ao descrever as dificuldades enfrentadas pelos residentes, ressalta não apenas as barreiras tecnológicas, mas também a complexidade de adaptar as atividades para atender às necessidades específicas do público-alvo, como as crianças do primeiro ano. Diante desse cenário, torna-se evidente a correlação com a discussão proposta por Alarcão e Tavares (2003), ao afirmarem que o processo de orientação implica na dinamização e acompanhamento do desenvolvimento formativo do professor em formação.

Vale ressaltar que, na fala da Orientadora 3, pertencente ao subprojeto de Pedagogia, o qual, como já discutido, enfrentou diversos desafios na realização e continuação das atividades de residência durante o período remoto. Esse relato demonstra que a relação entre residente e orientador persistiu em discussões sobre como abordar e resolver desafios, sobretudo aqueles que estavam relacionados em como pensar em aulas para crianças que estão no primeiro ano, ou seja, crianças na faixa etária de 6 anos.

Nesse contexto, a relação entre residentes e orientadores não se limitou à resolução de desafios tecnológicos, mas incorporou uma análise constante das práticas pedagógicas adotadas pelos residentes. Essa abordagem reflexiva, conforme delineada por Ribeiro (2000), ressalta a importância de considerar a orientação não apenas como um meio para superar obstáculos técnicos, mas como uma oportunidade para problematizar e aprimorar as práticas educacionais dos residentes.

As perspectivas apresentadas pelos Orientadores 4 e 6 lançam luz sobre a dinâmica complexa do ensino remoto e suas implicações nas relações entre orientadores e residentes. Vejamos:

As plataformas digitais ajudaram na aproximação dos residentes com os preceptores, sem isso a gente não conseguiria dar seguimento ao programa, eu acho que as plataformas digitais ajudaram na aproximação dos residentes com os preceptores, e até mesmo com nós, orientadores. (ORIENTADOR 4).

Em nenhum momento o remoto foi uma questão, um problema. Talvez depois de um tempo você pensa que a gente poderia estar ali mais perto, o corredor, o pós aula, após reunião, é muito importante porque às vezes a gente conversa com o estudante, mas a gente teve que recriar forma para isso. Eu por exemplo, abria espaços no final das reuniões para perguntar se alguém queria discutir algum assunto, seja em grupo, ou só de um grupo, ou até mesmo se um grupo quisesse ficar na sala (meet) depois, ou se alguém precisava de alguma coisa, eu estava disponível, eu deixava uns 30 min, para que eles pudessem acreditar mesmo que eu estava ali disponível. Nem todos ficavam, a maioria desligava a câmera logo, alguns ficavam e batiam um papo comigo, tiravam alguma dúvida, às vezes a gente conversava começava com algum assunto da residência, e terminava discutindo coisas do curso, de outras disciplinas, ou de qualquer assunto da vida pessoal. Tinhaesse momento que eu acredito que era para além da reunião, que eu acho importante. (ORIENTADOR 6).

O Orientador 4 destaca otimismo ao reconhecer o importante papel das plataformas digitais na aproximação entre residentes e preceptores, ressaltando sua contribuição vital para a continuidade do programa. Contudo, ao aprofundar na narrativa do Orientador 6, emerge um contraste evidente entre as interações no ensino presencial e remoto.

Apesar da abordagem positiva, a percepção do Orientador 6 aponta para uma limitação intrínseca ao ensino remoto, ressaltando que, por mais que tenham sido estabelecidos métodos alternativos de interação, a experiência das interações informais no ambiente virtual não atinge o mesmo nível das interações presenciais.

A discussão de Gaspar (2009) sublinha a importância da relação interpessoal na formação e desenvolvimento dos professores, indo além da mera capacitação técnica/teórica. Nesse sentido, o contraste entre as experiências de interação no ensino presencial e remoto levanta questões significativas sobre como as relações interpessoais, fundamentais para a formação docente, são impactadas por diferentes formas de ensino, ou melhor, diferentes modelos de orientação.

Por mais que a perspectiva do Orientador 4 destaque o papel fundamental da tecnologia na adaptação aos novos desafios impostos pela pandemia, há que se problematizar a eficácia do uso intensivo de tecnologia, indicando a necessidade de uma discussão mais abrangente sobre os impactos dessas relações "tecnovínicas" (Araújo, 2021) em programas de formação de professores como o PRP.

Almeida (2000) enfatiza que a formação de professores deve valorizar as relações interpessoais, destacando a importância da relação formador-formando como um espaço para que ambos se posicionem como pessoas. Ele ressalta que é nessa relação que as experiências e saberes são trocados, validados, apropriados ou rejeitados.

Mesmo diante das adversidades na orientação das atividades de residência no contexto remoto, fica evidente que os orientadores não apenas reconheceram os desafios, mas também buscaram ativamente estratégias para estabelecer algum tipo de relação eficaz com os residentes. A Orientadora 3, ao relatar as dificuldades enfrentadas pelos alunos em gravar vídeos e lidar com a exposição visual, destaca algumas iniciativas implementadas para superar esses obstáculos. A saber:

O que eu poderia fazer como orientadora era incentivar esse residente a gravar o vídeo, pois ele precisava gravar o vídeo e deixar a vergonha de lado, você precisa abrir a câmera. Essa questão da câmera era um problema, inclusive nas reuniões. Eu falava com eles: "Pera-lá, como nós vamos lidar com isso? Se a gente não se dispõe a algumas coisas, a gente vive muito disso. (ORIENTADORA 3).

Assim, a atuação da orientação no âmbito do PRP durante a pandemia partiu da compreensão de que as atividades precisavam ser mantidas, mesmo diante dos desafios representados pela timidez e resistência à exposição visual. Essa perspectiva ressalta a natureza essencial do processo orientativo, conforme discutido por Azevedo (2011).

Para o autor, a função do orientador é auxiliar os professores em formação a conduzirem ações educativas que "contemplem a seriedade da docência, devendo ser comprometida com a aprendizagem dos alunos por meio de um clima afetivo relacional construtivo e rico de experiências" (Azevedo, 2011, p. 148). Essa abordagem reflete o que o Orientador 6 descreve sobre sua relação com os residentes durante o período de ensino remoto, vejamos:

No digital, eu fazia essa rodada de conversa, de relatos de observações com cem por cento deles, e com isso eu conseguia perceber quem falava menos, quem tinha menor envolvimento nas atividades ou aquele que faltava. Por exemplo, com quem faltava mais vezes, eu já ia atrás pelo WhatsApp, e procurava saber o que estava acontecendo, e eles relataram várias questões pessoais importantíssimas, seja de pandemia ou não, tinha outras questões que tocam os estudantes independente da situação que estava acontecendo, e que também aconteciam no presencial. (ORIENTADOR 6).

A prática de acompanhamento próximo e atenção às necessidades individuais, conforme relatado pelo Orientador 6, reforça o compromisso do orientador em estabelecer um ambiente afetivo relacional construtivo. Isso não apenas destaca a adaptabilidade do orientador, mas também ilustra como suas estratégias orientativas são fundamentadas em relações interpessoais transparentes, abertas e empáticas, como apontado por Alarcão e Tavares (2003). Essa abordagem para os autores visa criar um ambiente propício ao desenvolvimento dialético tanto do supervisor quanto do supervisionado.

Mesmo diante do desafio do mascaramento digital, evidenciado pela prática de alguns residentes em manterem a câmera desligada durante reuniões online, os orientadores demonstram habilidade na manutenção de uma relação próxima. Isso é notável no relato da Orientadora 2. Vejamos:

Eu aceitava as condições de cada residente, mas eu procurava ver dentro das limitações algumas brechas de possibilidade que esses residentes poderiam fazer, e é claro que existem diferenças, e isso acontece em qualquer grupo de alunos. (ORIENTADORA 2).

A Orientadora 2, ao aceitar as condições individuais dos residentes, procurava identificar oportunidades dentro das limitações apresentadas por cada um. Como ressaltado por Silva e Schnetzler (2006), essa abordagem enfatiza a importância de traçar estratégias específicas para o contexto virtual desafiador. A referência às "brechas de possibilidade" enfatiza a busca por oportunidades e alternativas criativas para superar as limitações impostas

pelo ambiente virtual.

Apesar dos desafios consideráveis impostos pelo cenário pandêmico, especialmente no que se refere às relações interpessoais virtualizadas, a continuidade das atividades de residência se mostrou imperativa. No entanto, é importante reconhecer que, mesmo diante desse contexto desafiador, manter o foco na aquisição dos elementos fundamentais da docência era essencial.

Os residentes estavam imersos em um programa que os colocava diretamente no contexto da prática profissional, e embora o cenário atípico apresentasse desafios únicos, os aspectos fundamentais que envolvem a docência precisavam ser trabalhados. Apesar das discussões apresentadas no tópico anterior mostrarem que o desenvolvimento do PRP na pandemia foi artificializado, não proporcionando uma imersão completa nas dimensões da docência.

Considerando que formação dos residentes está intrinsecamente ligada à preparação para a dimensão da profissionalidade docente (Nóvoa, 2018), o depoimento da Orientadora 3 retrata vividamente essa integração, vejamos:

Nas orientações eu procurava não perder aquilo que era científico neste processo, dos aspectos da docência, daquilo que a gente tinha que estudar, se aprofundar, e daquilo que a gente precisava problematizar. Quando menciono problematizar, refiro-me à coragem de admitir quando algo não está dando certo, como foi o caso do subprojeto de pedagogia que enfrentou significativas dificuldades ao lidar com crianças de seis anos. A gente tinha também essa preocupação, e o que eu percebia era que o grupo se sentia muito acanhado, e como a gente vai dizer de alguma coisa que não deu certo? É por isso que a gente precisa ter coragem de dizer quando alguma coisa não deu certo. (ORIENTADORA 3).

Observa-se que o relato da Orientadora está em sintonia com a discussão de Silva e Schnetzler (2006), que apontam o papel orientador como intermediador claro e intencional, visando proporcionar aos professores em formação a construção da profissionalidade docente. Nesse contexto, a orientadora procurava manter o foco no que os residentes precisavam questionar, mesmo diante de um cenário desafiador. Esse questionamento incluía perceber como a docência era percebida no caótico cenário da pandemia.

Coadunando com essa discussão, Alarcão e Tavares (2003) indicam que o papel do orientador é auxiliar o professor em formação inicial a pensar e refletir sobre a prática docente em seu contexto de trabalho. Isso ocorre em consonância com os aspectos teóricos que fundamentam o exercício docente.

Desse modo, no contexto das relações, tornou-se evidente a necessidade de uma reflexão constante sobre o modo como essas interações influenciavam diretamente o progresso do PRP. A percepção da Orientadora 3 que as relações não eram apenas facilitadoras, mas também

podiam representar obstáculos, sublinha a importância de compreender as dinâmicas que envolvem um processo de orientação para formação docente.

A reflexão crítica dentro deste processo, conforme enfatizado por Vieira (2009), é essencial para a construção de um processo de formação para a docência, sobretudo ao incorporar diversos saberes que envolvem a formação docente.

No diálogo sobre as interações entre orientador e residente, torna-se claro que a construção de um relacionamento sólido e colaborativo é essencial. Esse relacionamento vai além da mera transmissão de conhecimento técnico, envolvendo a criação de laços que propiciem uma troca efetiva de experiências.

Além disso, é destacado pelos orientadores que o papel do orientador transcende os aspectos puramente pedagógicos. Ele abrange outras dimensões, configurando-se como um processo de orientação que lida não apenas com os desafios pedagógicos, mas também com as frustrações que os residentes enfrentaram, especialmente quando os alunos da educação básica não participavam ativamente das aulas e não davam retorno perante as atividades desenvolvidas pelos residentes.

A Orientadora 3 ao ser questionada como os eram conduzidas as reuniões, após as atividades dos residentes com os alunos da educação básica, destacou:

A gente realizava reuniões quinzenais, e o que percebia era que, quando se tratava desocializar as dificuldades encontradas após as atividades realizadas com os alunos da educação básica, sobretudo quando não se tinha um retorno desses alunos, a discussão frequentemente se limitava a um desabafo. Ficava muito nesse nível “Ah eu não consigo”, “Não está dando certo”. O que eu percebia é que sempre tinha aquela sensação de angústia em todos. E também isso, a meu ver, tinha relação com o próprio objetivo do RP, todo mundo queria estar na escola, todo mundo queria estar em relação com as crianças, principalmente neste processo de alfabetização. (ORIENTADORA 3).

Ao analisar as observações da orientadora, percebe-se que o papel do orientador não se limita às dimensões pedagógicas, mas se estende ao delicado gerenciamento das emoções e frustrações dos residentes, especialmente diante de desafios relacionados à falta de envolvimento e retorno dos alunos da educação básica

Queiroz (2019) salienta que a relação entre orientador e orientando, dentro de um processo de formação para docência, vai além do ambiente escolar, envolvendo identidade, emoções e sentimentos. As emoções possibilitam uma ligação necessária entre as estruturas sociais em que os professores trabalham e a forma como agem.

Dessa forma, a atuação do orientador durante a pandemia se torna um exercício multifacetado que vai além da mera transmissão de conhecimento pedagógico relacionado à

docência e à profissionalidade docente. Envolvendo o gerenciamento cuidadoso das emoções dos residentes, a promoção do apoio emocional necessário para lidar com frustrações e a criação de um espaço de discussão que vá além do desabafo, busca-se soluções e estratégias adaptativas diante dos desafios inéditos apresentados pelo contexto pandêmico

Nesse sentido, a formação de professores durante a pandemia não apenas demanda competência técnica, mas também exige uma abordagem sensível e humanizada, na qual a relação entre orientador e orientando transcende os limites físicos e se entrelaça com aspectos emocionais e identitários fundamentais para a construção de uma práxis educativa.

Nesse contexto, Vieira (2011) argumenta que o processo orientativo exige que o orientador encoraje uma reflexão crítica sobre as forças históricas e estruturais que moldam a pedagogia, promovendo ativamente a construção colaborativa de uma visão educacional resistente ao desgaste provocado pelas diversas situações angustiantes que, inevitavelmente, se manifestaram ao longo da jornada docente.

Para a autora essa perspectiva implica não apenas lidar com os desafios pedagógicos, mas também desenvolver uma abordagem que considere o contexto histórico e estrutural que permeia a práxis educacional.

Outra dimensão relevante do papel do orientador é destacada pelo Orientador 2, que enfatiza a necessidade de cultivar a empatia com os residentes. Vejamos:

Então eu acho que um dos papéis do orientador além dos aspectos pedagógicos foi ter empatia. Aprendi a compreender meus alunos, a me colocar no lugar deles. Vivenciando eu mesmo os desafios da pandemia, tendo contraído a Covid e passado por diversas situações, com isso pude desenvolver uma sensibilidade maior, aprimorando minha capacidade de empatia. Considero isso um aprendizado valioso ao longo da vida. (ORIENTADOR 2).

De acordo com Alarcão e Tavares (2003), as relações interpessoais abertas e empáticas são essenciais para estabelecer um ambiente propício ao desenvolvimento dialético tanto do supervisor quanto do supervisionado. Observa-se nos orientadores uma ação conjunta perante os residentes diante de um cenário desafiador, buscando construir vínculos empáticos para enfrentar as adversidades.

O orientador 7, por sua vez relata

Uma outra coisa que tenho tentado levar no processo de orientação e que venho desenvolvendo após a participação no edital de 2020, foi de ficar mais próxima dos residentes na parte psicológica, tentar acompanhar mais de perto isso, não que isso não acontecesse antes, mas de ter uma atenção maior para esse aspecto dos residentes. (ORIENTADORA 7).

Assim, a discussão sobre as relações entre orientador e residente está intrinsecamente ligada a um processo relacional de construção de vínculos. Este processo não apenas facilita a

internalização de conhecimentos teóricos-práticos, mas também promove um ambiente propício para a reflexão crítica, fundamental para uma formação docente abrangente e eficaz. Em meio aos desafios impostos pela pandemia, a orientação centrada na empatia e na compreensão mútua destaca-se como um elemento essencial na formação dos residentes, capacitando-os a enfrentar e superar os obstáculos emergentes no cenário educacional contemporâneo.

Conforme Oliveira (2019) destaca, para uma supervisão eficaz, é primordial criar uma relação entre profissionais pautada na confiança, empatia e reconhecimento das emoções. Essa abordagem colaborativa, onde cada parte se coloca no lugar da outra para contribuir e estimular o desenvolvimento profissional mútuo, fortalece ainda mais a importância das relações interpessoais na formação docente.

Todavia, há de se problematizar como as frustrações expressas pelos residentes permitem uma reflexão crítica sobre como essas experiências afetam os orientadores, e até que ponto o suporte emocional oferecido por eles pode se transformar em um mal-estar docente.

Assim, no próximo indicador, será realizada uma discussão mais aprofundada sobre como o processo de orientação, não apenas desempenhou um papel fundamental na construção da relação entre orientadores e residentes no contexto remoto, mas também se revelou como um apoio emocional essencial para os residentes.

6.2.2 O papel multifacetado do orientador e o suporte emocional

Este indicador visa aprofundar a compreensão do papel desempenhado pelo Orientador como um apoio emocional dos residentes durante o período desafiador da pandemia. A análise vai além da vertente pedagógica, explorando os aspectos emocionais que moldaram e foram moldados pelo processo de orientação, mas também destaca a natureza multifacetada do trabalho do orientador e as implicações significativas que os aspectos emocionais tiveram no processo de orientação e no próprio bem (mal)-estar do docente universitário.

O enfoque nesta discussão é essencial para compreender como o orientador desempenhou um papel vital não apenas no desenvolvimento acadêmico, mas também no apoio emocional necessário para lidar com as complexidades psicológicas decorrentes colocadas pelos residentes nesse período desafiador.

Partindo da premissa de que a ação orientadora na formação de professores, especialmente no contexto da prática pedagógica, abrange diversas dimensões, conforme

delineado por Alarcão e Tavares (2003), que destacam a atividade de orientação como essencialmente uma atividade de resolução de problemas, dessa forma, é fundamental que o orientador esteja atento a essas complexidades.

O Orientador 2 fornece uma perspectiva precisa sobre o cenário enfrentado no processo de orientação, ilustrando as implicações de fatores externos. Vejamos:

A gente ficou contando mortos, a gente teve uma ausência do Estado na questão das vacinas, esse isolamento que fez com que pessoas acabasse tendo problemas psicológicos. Neste sentido eu vejo, como professor orientador, vou dizer assim de maneira figurada, eu puxei o “freio de mão”, eu não posso exigir do meu aluno a mesma coisa que eu exigiria dele se tivesse fazendo presencial, pra mim, esse é um parâmetro bem importante da gente pensar, sobretudo no trabalho do orientador. (ORIENTADOR 2).

Ao longo do cenário pandêmico inúmeras foram as frustrações, desde as restrições sociais alterando o *locus* de ensino até o impacto avassalador das inúmeras perdas de vidas ocorrendo em todo o mundo, além de um contexto político caótico. O relato do orientador enfatiza a adaptação necessária diante das circunstâncias únicas da pandemia, reconhecendo a importância de ajustar as expectativas e exigências para garantir o bem-estar psicológico dos residentes.

Alarcão e Tavares (2003) afirmam que o Orientador age na perspectiva de auxiliar o professor em formação no seu desenvolvimento humano e profissional. Em um contexto atípico, como a pandemia, notamos que o Orientador foi uma grande estrutura para que as atividades de residência pudessem dar continuidade.

Ao discutirem a perspectiva do desenvolvimento humano, os autores referem-se aos aspectos ligados às diversas situações em que a docência está submetida, assim como aos desafios inerentes a essas situações. Desse modo, é evidente que o orientador desempenhou um papel central como suporte estrutural. A atividade orientadora envolveu elementos para além dos aspectos da prática de ensino, abrangendo uma abordagem, como apontado por Alarcão e Tavares (2003), afetiva relacional, com a inclusão dos aspectos emocionais

Desse modo, a orientação garantiu não apenas a continuidade das atividades de residência, mas também envolveu o apoio emocional essencial para enfrentar as adversidades do contexto pandêmico.

No bojo dessa discussão, ao perguntar para a Orientadora 7 como foi as proximidades com residentes para além dos aspectos pedagógicos, a orientadora relatou:

Uma coisa foi de ficar mais próxima dos residentes na parte psicológica, tentar acompanhar mais de perto isso, não que isso não acontecesse antes, mas ter uma atenção maior para esse aspecto dos residentes na pandemia foi essencial. (ORIENTADORA 7).

O depoimento da Orientadora 7 sobre a proximidade com os residentes, indo além dos aspectos pedagógicos e incluindo uma atenção especial à dimensão psicológica, destaca a importância de uma abordagem integral na formação dos residentes, especialmente em períodos desafiadores como a pandemia.

Essa abordagem alinhada com a perspectiva de Sá-Chaves (2011) ressalta a complexidade e a abrangência necessárias na atuação orientativa/supervisiva, a autora defende que a atitude orientativa/supervisiva

pressupõem um atento e abrangente olhar que contemple e atente ao perto e ao longe, ao dito e ao não dito, ao passado e às hipóteses de futuro, aos factos e às suas interpretações possíveis, aos sentidos sociais e culturais, à manifestação do desejo e à possibilidade/impossibilidade da sua concretização, ao ser e à circunstância, à pessoa e ao seu próprio devir (p. 119).

Assim, a discussão colocada pela autora adiciona uma dimensão significativa à discussão sobre a função do orientador, sobretudo sobre a fala da Orientadora 7, destacando a necessidade de um olhar atento e abrangente que transcenda os limites imediatos do presente. Ao considerar o "perto e ao longe, ao dito e ao não dito, ao passado e às hipóteses de futuro" (p. 119), a autora enfatiza a complexidade da supervisão/orientação e a importância de uma abordagem que vai além do aspecto pedagógico.

Dessa forma, a discussão se amplia ao reconhecer que a orientação não é apenas uma função técnica, mas uma ação que exige sensibilidade, reflexão e uma compreensão profunda da complexidade humana. A abordagem sugerida por Sá-Chaves (2011) oferece uma estrutura conceitual valiosa para entender a riqueza e a amplitude do papel do orientador na formação de profissionais em um contexto desafiador, caótico e devastador como foi a pandemia da Covid-19.

Ao analisar outras narrativas, torna-se evidente a amplitude da atuação orientadora, como expresso na fala do Orientador 2. Ele apresenta elementos que levam a uma problematização da forma como a orientação ocorreu no PRP, indicando um movimento complexo, a saber:

Como é que vou olhar aquele residente que olha pra mim e fala: professor eu estou com síndrome de pânico, eu não vou exigir nada dele, sendo que eu vivi isso, e muitas pessoas não tiveram empatia com o que eu vivi, quando eu tive Covid. E com isso eu tenho que lançar esse espectro para os trinta residentes que estão comigo, e para os preceptores. Eu acho que isso muda toda a dinâmica e isso tem que ser considerado.
(ORIENTADOR 2).

Ao abordar a situação em que um residente revela estar enfrentando síndrome de pânico, o Orientador 2 destaca a necessidade de uma abordagem empática diante das circunstâncias únicas vivenciadas por cada residente. Sua preocupação em não impor exigências

desproporcionais, especialmente em contextos desafiadores, como o enfrentamento da Covid, reflete uma sensibilidade para com as realidades emocionais e institucionais dos envolvidos no processo de formação.

Neste contexto, Oliveira (2019) enriquece a análise ao ressaltar que a orientação não se limita apenas à transmissão de conhecimentos técnicos, mas envolve uma conexão empática com o lado emocional dos orientandos. A compreensão e o reconhecimento das emoções emergem como elementos fundamentais para estabelecer um ambiente de aprendizado mais humano e solidário.

É saliente perceber que a relação entre orientador e orientando transcende os limites da universidade, alcançando esferas mais amplas, como a identidade e as emoções. Fica evidente que as emoções desempenham um papel fundamental, proporcionando "uma ligação necessária entre as estruturas sociais em que os professores trabalham e a forma como agem" (Oliveira, 2019, p. 25).

A perspectiva enunciada pelo Orientador 2 também acentua o carácter complexo da ação orientadora, uma vez que, conforme Paiva (2014) a ação orientadora está alicerçada a uma mediação de conflitos institucionais, emocionais ou relacionais, na negociação de projetos, e na compreensão dos contextos físico, social e institucional.

Assim, ao relatar que as exigências impostas aos residentes foram ponderadas, dadas as circunstâncias em que estavam inseridos, o Orientador 2 alinha-se à discussão proposta por Paiva (2014), especialmente no que diz respeito aos conflitos emocionais e institucionais, uma vez que implicou compreender as demandas colocadas pelos residentes, e reconhecer que nem tudo podia ser realizado, exigindo uma abordagem mais flexível.

Dessa forma, essa abordagem alinhada com a compreensão dos desafios enfrentados, envolveu uma adaptação da prática orientadora para atender às necessidades individuais e coletivas dos envolvidos. A mediação dos aspectos emocionais, diante do cenário apresentado aos Orientadores, foi conduzida por uma abordagem compreensiva.

No entanto, é notável que o perfil individual de cada orientador e o subprojeto em que atuavam influenciaram a maneira como lidavam com essas dimensões. O Orientador 6 destaca a diversidade de situações enfrentadas durante a pandemia. O mesmo adotou uma postura de minimização dos impactos emocionais, tratando a situação como algo não muito grave em comparação com os desafios anteriores. O orientador se justifica relatando:

Claro que havia um estudante com problemas de acesso à internet, o que, sem dúvida, é uma questão decorrente da pandemia. Se alguém estava lidando com depressão, isso poderia estar relacionado à situação atual da pandemia, ou talvez fosse algo relacionado ao ensino presencial, exigindo cuidado adequado, acompanhamento e

nossa atenção. Pelo menos da nossa parte, eu encarei como algo já existente, algo que precisávamos dar continuidade com trabalhos de apoio, acompanhamento e encaminhamento. (ORIENTADOR 6).

A abordagem adotada pelo orientador é pragmática, focada na continuidade das atividades de apoio, acompanhamento e encaminhamento, mas também destaca a importância de estar atento a questões de saúde mental, como a depressão.

Dessa forma, é possível verificar que os orientadores não só encararam os desafios da atividade orientadora em um contexto remoto, mas enfrentaram o desafio de gerenciar a carga emocional proveniente dos residentes, simultaneamente enfrentando suas próprias angústias emocionais.

Isso é materializado na fala da Orientadora 7, que relata:

Eu como orientadora tinha que lidar com a minha frustração e com a frustração dos residentes.

Ademais, observa-se que as frustrações estavam relacionadas em como conseguir manter um processo de orientação coerente, que não perdesse a dimensão da docência que precisava ser desenvolvida, além de lidar com todas demandas apresentadas pelos residentes.

Essa dimensão é nítida na fala da Orientadora 3, ao relatar como se sentia perante todas as adversidades e dificuldades colocadas pelos residentes e também pelos aspectos formativos e institucionais que precisavam ser abordados, mas foram dificultados devido as particularidades do subprojeto em que atua, a saber:

Em muitas situações me sentia impotente. Uma vez, o nosso locus seria a alfabetização, o que é muito específico da Pedagogia, sendo os primeiros anos do Ensino Fundamental. A docência, a polidocência, com o professor polivalente, isso a gente não conseguiu fazer, e o fazer isto de uma forma remota, para mim, a sensação era o tempo todo de impotência mesmo. (ORIENTADORA 3).

Nota-se que o sentimento da Orientadora 3 era de incapacidade perante ao cenário, e a todo processo que precisava ser trabalhado com os residentes da Pedagogia. Assim, é evidente que o desafio de implementar a docência polivalente, revelou-se uma tarefa difícil, agravada pela transição do PRP para o formato remoto.

Isso se deve ao fato de que a dimensão da docência implicava em proporcionar aos residentes um contato autêntico com o contexto real da atuação profissional do professor. Conforme destacado por Nóvoa (2019), a formação para docência envolve o contato real com o trabalho docente, integrando a formação com a experiência prática no contexto laboral.

Contudo, o contexto no qual os orientadores estavam imersos dificultou significativamente o trabalho com essa dimensão, uma vez que as atividades de residência de fato não conseguiram proporcionar a autêntica vivência da docência. Essa lacuna foi acentuada

pelo caráter genérico do contexto midiático em que estavam inseridos.

Importa ressaltar que isso não implica em considerar o trabalho dos orientadores como falho, mas sim em problematizar até que ponto o contexto “tecnovívico” (Araújo, 2021) proporciona dificuldades para a ação docente e, conseqüentemente, para as atividades de orientação. É válido considerar, conforme Tavares, Brzezinski, Alarcão e Demo (2017, p. 112), que “não é fácil ser supervisor ou fazer supervisão”. O desafio enfrentado pelos orientadores no contexto tecnológico ressalta as complexidades inerentes à supervisão.

Além disso, outras variáveis se somaram a essa questão, incluindo as demandas burocráticas e os fatores institucionais que também se fizeram presentes. A Orientadora 5, traz uma perspectiva sobre as mediações institucionais, mencionando que o orientador foi o suporte para a continuidade das atividades do PRP, mediante ao cenário a qual os residentes estavam enfrentando, sobretudo o cenário de não retorno dos alunos da educação básica nas atividades propostas. Vejamos:

Se o orientador desanimasse, isso iria refletir em todo o projeto. O orientador teve que estar presente, dando apoio, e ao mesmo tempo supervisionando e orientando. (ORIENTADORA 5).

Percebe-se que o papel do orientador não se restringiu apenas ao fornecimento de apoio, mas também envolveu as funções simultâneas de supervisão e orientação. A fala da orientadora vai ao encontro com a visão de Alarcão e Tavares (2003), os quais afirmam que a orientação é um processo multifacetado.

A Orientadora 5 destaca a centralidade do papel do orientador no contexto da pandemia, atuando como um pilar fundamental para a continuidade das atividades, especialmente em relação aos residentes, indicando que qualquer desânimo por parte do orientador poderia reverberar em todo o projeto, o que sublinha a importância da figura do Orientador na sustentação e condução das atividades dos subprojetos.

A Orientadora 5 adiciona um outro ponto sobre a complexidade da orientação no PRP. Ao relatar a experiência de aula síncrona dos residentes com os alunos do 3º ano do Ensino Médio, demonstra o quanto a orientação também partiu de uma ação que envolvia manter a estabilidade nos residentes mesmo diante da instabilidade. A saber:

A gente começou com aula síncrona com os alunos 3º ano, e aparecia dois, três alunos, e isso era angustiante demais, e eu como orientadora, ficava sempre entre aquela situação desesperadora, e eu não podia demonstrar instabilidade para os residentes, porque se não era “ladeira abaixo”, sabe aquela sensação? Eu me sentia uma animadora de torcida, sério! Eu tinha que falar: “Gente, olha...tem três alunos, tá bom?! Vocês têm três alunos aí para dar aula”. (ORIENTADORA 5).

A analogia feita pela orientadora de se sentir como uma “animadora de torcida” revela

a pressão emocional enfrentada pelos orientadores, que, além de lidar com as adversidades práticas, também precisam sustentar um ambiente positivo para os residentes.

A orientadora 3 também reforça essa discussão, ao trazer à tona o impacto da pandemia em seu papel de orientadora. A saber:

Durante as orientações e perante as demandas, eu me via em uma situação de não conseguir orientar como deveria, e que também eu não sabia, isso se deu pelo contexto a qual estávamos, era tudo novo. (ORIENTADORA 3).

A afirmação de "não conseguir orientar como deveria" evidencia a pressão sentida pela orientadora em alcançar os padrões esperados de orientação, possivelmente devido às circunstâncias únicas da pandemia. A admissão de que "não sabia" sublinha a incerteza e a falta de precedentes que os orientadores enfrentaram.

Neste contexto, a discussão proposta por Tavares, Brzezinski, Alarcão e Demo (2017, p. 112) se faz coerente, sobretudo ao enfatizarem a intrínseca complexidade da orientação. Eles ressaltam que a orientação não é um processo simples, mas sim multifacetado, envolvendo uma miríade de aspectos, desde os processos formativos até às demandas que podem surgir de maneira inesperada.

Dessa forma, a situação pandêmica introduz uma camada adicional de complexidade, não apenas na alteração do local de orientação, agora centrada em uma estrutura midiática, mas também na expansão das responsabilidades. Isso inclui não apenas o apoio emocional adicional aos residentes diante do estresse e da incerteza, mas também fatores internos que sobrecarregam os orientadores, como a gestão de sua própria carga emocional.

Essa abordagem multifacetada sugere que a orientação no PRP exigiu habilidades diversificadas. Contudo, a estrutura à qual os orientadores estavam imersos também gera diversas problematizações sobre as dificuldades de orientação, enquanto as limitações da estrutura institucional também são reconhecidas como desafios a serem enfrentados.

É observável que as dificuldades enfrentadas pelos orientadores não são apenas de natureza interpessoal, mas também estão intrinsecamente ligadas às condições estruturais nas quais estão inseridos. Embora o suporte emocional oferecido pelos orientadores seja inegavelmente valioso, é necessário questionar até que ponto a absorção constante das frustrações e desafios emocionais dos residentes pode gerar um mal-estar docente para os orientadores.

Portanto, é imperativo considerar não apenas a importância do papel do orientador na continuidade das atividades, mas também reconhecer e abordar as implicações da sobrecarga enfrentada pelos docentes durante o período desafiador da pandemia. Essas reflexões adicionam

uma camada crítica à discussão, ampliando a compreensão dos impactos multifacetados da pandemia no campo da orientação e formação docente.

A transição para o ensino remoto introduziu uma nova camada de complexidade no processo de orientação. Dessa forma, a absorção constante das frustrações e desafios emocionais dos residentes pode resultar em um mal-estar docente para os orientadores, que se veem sobrecarregados pelas demandas emocionais dos residentes, impactando negativamente sua própria saúde mental e satisfação profissional.

Para embasar essa compreensão do mal-estar docente, recorremos a Esteve (1999), que utiliza essa expressão para descrever os efeitos duradouros e negativos que impactam a personalidade dos professores. Esses efeitos são resultado das condições psicológicas e sociais em que os docentes exercem a docência, sendo agravados pela acelerada mudança social.

Nesse contexto, a mudança abrupta para o ensino remoto adiciona uma dimensão única aos desafios enfrentados pelos orientadores, amplificando as pressões emocionais e a sobrecarga de trabalho. A falta de contato presencial, a dificuldade em interpretar nuances emocionais através de telas e a gestão de questões práticas relacionadas à virtualidade podem contribuir para a intensificação do mal-estar docente.

A discussão suscita reflexões críticas sobre como a estrutura da docência e, por conseguinte, da orientação, durante a pandemia impôs uma vasta sobrecarga aos professores. É evidente que a figura do docente foi crucial para a continuidade das atividades de residência, mas é igualmente importante ressaltar o quanto a atividade da docência foi exaustiva.

Conseqüentemente, a reflexão crítica proposta neste indicador nos conduz a uma compreensão mais profunda do desafiador exercício da docência e da mediação digital durante a pandemia. Enquanto reconhecemos a importância fundamental do papel dos orientadores na continuidade das atividades de residência, é imperativo destacar o ônus substancial e muitas vezes invisível que a docência exerceu sobre esses profissionais.

Assim, a discussão pautada no próximo núcleo nos ajuda a compreender como se deu o exercício da docência e a mediação digital, compreendendo como a transferência da docência trouxe implicações para a prática de orientação no PRP.

6.3 NÚCLEO III - EXERCÍCIO DOCENTE E A MEDIAÇÃO DIGITAL

A reorganização do trabalho docente, frente às contingências ocasionadas pela pandemia, demandou adaptações no formato das aulas, que passaram a ser transmitidas por

intermédio das plataformas digitais. Apesar de poupar os profissionais da educação superior dos riscos diretos de contaminação pela Covid-19 no trabalho, a adoção do ensino remoto, realizada às pressas, afetou a vida e o labor das/dos docentes submetidas(os) a este novo regime de trabalho e provocou mudanças em suas rotinas diária e no exercício docente.

Com esses pressupostos, este núcleo discute como a atividade docente, em especial a ação orientadora, foi desenvolvida por intermédio da mediação digital. Assim, esse núcleo é constituído por três indicadores. Sendo eles: *“A transferência da docência para o ambiente residencial”*; *“Recursos e ações didáticas”*; *“Experiências e estratégias dos docentes orientadores em meio à pandemia”*. Conforme ilustra figura a seguir

Figura 7 - Sistematização do Núcleo III



Fonte: A autora (2024).

O primeiro indicador, "A transferência da docência para o ambiente residencial", explora os impactos do deslocamento do espaço presencial acadêmico de ensino para o ambiente doméstico. Essa transição, embora tenha proporcionado uma medida de segurança em termos de saúde física, trouxe consigo desafios inesperados, redefinindo as fronteiras entre a esfera profissional e pessoal.

O segundo indicador, "Recursos e ações didáticas", refere-se aos recursos e ações

didáticas utilizados pelos docentes orientadores durante a pandemia nas atividades de residência. O terceiro indicador "Experiências e estratégias dos docentes orientadores em meio à pandemia", discute as estratégias de orientação utilizadas pelos docentes em sua ação orientadora diante das mudanças no ambiente educacional.

6.3.1 A transferência da docência para o ambiente residencial

A pandemia de COVID-19 trouxe grandes mudanças para o mundo, e a educação não foi exceção. Uma das mudanças mais significativas foi a transferência da docência para o ambiente residencial. Foi um fenômeno sem precedentes, impulsionado pela pandemia que impactou profundamente a educação em todo o mundo, trazendo mudanças significativas no ensino e aprendizagem.

Nesse cenário, a atuação docente é redesenhada por uma série de questões que influenciam as práticas de trabalho do professor. Assim, a pandemia veio acelerar e viabilizar a utilização de novas tecnologias, transformando o exercício da docência em ações mediadas pelas tecnologias digitais, submetendo os profissionais a uma transição abrupta para o uso dessas tecnologias.

Se antes o trabalho docente já envolvia uma carga horária extensa, que ultrapassava as horas formalmente atribuídas às atividades acadêmicas, estendendo-se para além do ambiente acadêmico. Com a chegada da pandemia acentuou de maneira mais evidente a precarização do trabalho docente.

Com o distanciamento territorial da docência, os professores foram obrigados a adaptar suas práticas de ensino para o ambiente doméstico. O lar, antes associado principalmente ao descanso e à vida familiar, transformou-se em um novo espaço de trabalho.

A Orientadora 5, ressalta como foi essa mudança de cenário, a saber:

Transformar minha casa em um ambiente de trabalho foi muito difícil, toda essa mudança de lócus foi complicada, a gente sabe que em casa existem diversas distrações. Sem contar, que não se teve nenhuma movimentação institucional, até mesmo do estado, para pensar nessa transferência tão repentina da docência, e digo até mesmo da orientação para o virtual, sobretudo para a minha casa. (ORIENTADORA 5).

Percebe-se que a orientadora traz em sua fala diversas questões relacionadas à transferência do seu ambiente de trabalho para sua casa, sobretudo a mudança repentina sem nenhuma orientação para essa mudança. Com esse cenário houve ainda a desresponsabilização do Estado, conforme afirmado por Barcelos (2022, p. 11) que “não observava as peculiaridades

do caso dos docentes, que precisavam se virar por não receberem nenhum tipo de apoio ou plano”. A fala da orientado ressalta essa afirmação, a saber:

O espaço de trabalho foi transferido para minha casa, a instituição nunca perguntou se eu tinha condições de transferir este espaço para a minha residência. (ORIENTADORA 3).

Com isso, há de concordar com Barcelos (2022) de que a precarização da docência foi nítida na pandemia, tendo um cenário na qual os professores foram sobrecarregados com tanto trabalho, e esse trabalho coincidia em manter um nível de ensino em um contexto marcado pela docência ocorrendo no espaço pessoal do professor.

Embora o professor, assim como qualquer outra profissão, também seja um vendedor de força de trabalho (Antunes, 2009), é essencial reconhecer a amplitude do trabalho docente, que transcende o ambiente de trabalho convencional acadêmico, e também é levado para casa. Costa e Marafon (2009) destacam essa dimensão ao apontar que a desvalorização da docência resulta, em parte, da mistificação do magistério como um dom ou vocação, quase como um sacerdócio.

Esta perspectiva, para os autores muitas vezes, não reconhece a importância da formação inicial para a docência, o que acarreta no esvaziamento dos conteúdos dessa formação, como é o caso das contrarreformas em curso, a exemplo a BNC-Formação. Essas concepções ideológicas servem como “justificativas ideológicas para que a sociedade capitalista exija do professor o exercício da profissão sob condições de trabalho cada vez mais rebaixadas, com aviltamento dos salários” (Costa e Marafon, 2019, p. 164).

Diante disso, ao analisar o contexto do ensino superior, percebemos que a carga de trabalho do docente vai além das aulas ministradas na graduação, envolvendo diversas atividades como participação em grupos de pesquisa, orientação de trabalhos acadêmicos, pós-graduação além do alto grau de produção acadêmica.

Borsoi (2012) destaca a invisibilidade de grande parte das atividades docentes, que são intensas em exigência cognitiva e muitas vezes extrapolam as 40 horas semanais. O autor afirma:

Mesmo que as atividades dos docentes impliquem uma intensa exigência cognitiva e eles dependem tempo em jornadas que, muitas vezes, ultrapassam 40 horas semanais, o resultado de seu esforço é, em geral, impalpável. Ministras aulas, pesquisar, participar de reuniões deliberativas, orientar estudantes – tudo isso faz parte de uma produção quase sempre invisível aos olhos da própria comunidade acadêmica e, em particular, aos daqueles que estão fora dessa coletividade. Muitas de suas tarefas são, de fato, não produtivas e apenas furtam tempo significativo de uma jornada, nada acrescentando ao docente e à instituição (Borsoi, 2012, p. 98).

Os docentes participantes desta pesquisa, todos eles, sem exceção, dedicam-se a uma variedade de atividades além da orientação no PRP, como as atividades típicas da docência na graduação e pós-graduação, coordenação de cursos, orientação de projetos de iniciação científica e extensão, participação em grupos de pesquisa e a produção constante de publicações científicas, demandas típicas do produtivismo acadêmico, mas que também reflete o compromisso com a produção do conhecimento que se dá pela pesquisa.

Adicionalmente, enfrentam outras demandas associadas à prática docente, conforme discutido anteriormente, o que ressalta o caráter multifacetado do papel do orientador. Essas exigências vão além dos aspectos pedagógicos, abrangendo diversas dimensões que são colocadas e que se deparam no exercício da docência

Ao focar para as atividades de residência, nota-se que o quanto os aspectos burocráticos estavam envolvidos na ação orientadora durante a pandemia. A Orientadora 1 e a Orientadora 7, apontam alguns desses aspectos. Vejamos:

Durante a pandemia fomos atravessados por inúmeras reuniões que eram estabelecidas pela instituição, e isso era cansativo, não tínhamos um horário dedicado ao trabalho, igual era no presencial, as reuniões eram a todo momento. Essa burocracia foi cansativa, porque não era somente as atividades de residência, havia coisas relacionadas à graduação também. (ORIENTADORA 1).

O que foi à docência na pandemia, foi exaustivo, ao extremo. Era um excesso de resolução de burocracias que foi jogado pra gente, e falo de burocracia que envolveram as inúmeras reuniões, e não era com residente, era com a universidade. Além disso, houve momentos críticos em que tivemos que auxiliar os residentes a lidar com situações caóticas, como o episódio em que a Capes não estava efetuando o pagamento das bolsas. (ORIENTADORA 7).

Através do extrato das falas das orientadoras, percebe-se o quanto o exercício docente durante a pandemia através das mediações digitais esteve ligado a uma carga de exaustiva de trabalho para além das atividades de orientação.

A referência à intensificação do trabalho docente na atualidade, conforme abordado por Garcia e Anadon (2009), adiciona uma perspectiva teórica à situação vivenciada pelas orientadoras. O conceito de intensificação do trabalho docente refere-se à ampliação das responsabilidades e atribuições dentro do mesmo período de trabalho, incluindo tarefas administrativas, de gestão e de formação. Essa ampliação das demandas pode levar a um aumento na carga de trabalho e na complexidade das atividades desempenhadas pelos profissionais da educação.

Ao relacionar esse conceito à atividade de orientação durante a pandemia, torna-se evidente que as orientadoras se viram envolvidas em uma gama extensa de atividades para além daquelas estritamente relacionadas à orientação de residentes. As demandas do PRP se

apresentaram como atividades adicionais, desafiando a rotina do professor universitário ao agregar responsabilidades diversas e, muitas vezes, burocráticas.

Nesse contexto, a discussão colocada por Castells (2000) se faz pertinente. O autor ao pontuar que a introdução da tecnologia vem transformando o mercado desde a Revolução Industrial, sinaliza que essa mudança vem trazendo implicações para com o trabalho docente, uma vez que o docente está totalmente envolvido nas mudanças tecnológicas, uma realidade que se tornou ainda mais evidente com a pandemia.

A introdução e rápida evolução da tecnologia têm impactado significativamente a natureza do trabalho docente. As ferramentas digitais, plataformas digitais e métodos de ensino à distância alterou a dinâmica da sala de aula. A pandemia acentuou ainda mais essa transformação, trazendo consigo uma série de desafios e reflexões sobre a natureza do ensino remoto, especialmente em relação à orientação pedagógica que, até então, ocorria nos espaços acadêmicos.

O desafio de alinhar as exigências profissionais da universidade com as demandas do ambiente familiar foi um fator ponderante nas atividades do professor universitário, isso é visto na fala da orientadora 3, a saber:

Trabalhar em casa para mim não foi uma facilidade, porque tudo invadiu a minha casa, toda a dimensão profissional invadiu o meu espaço pessoal. As coisas foram acontecendo, na minha casa, eu tenho um espaço, mas não é a mesma coisa. Quando eu digo que invadiu, por mais que você tenha organizado seu tempo de trabalho e seu local de trabalho, todos os integrantes da minha família estamos em trabalho remoto. (ORIENTADORA 3).

Quando a orientadora fala da invasão o que se percebe é que a invasão foi em todos os sentidos, as aulas eram remotas, e o contexto era de reuniões por vídeo chamada, o espaço de casa que até então era reservado ficou escancarado para todos. A noção de invasão vai além da questão física e se estende às atividades diárias, como a realização de aulas remotas e participação em reuniões por videochamada. A introdução dessas práticas online implica não apenas na ocupação do espaço físico da casa, mas também na exposição da vida pessoal ao ambiente de trabalho.

Assim, essa “invasão territorial” na ação orientadora, assim como em todas as atividades docente durante a pandemia, para Portes e Portes (2021), significa que não há mais a separação e o distanciamento necessário entre trabalho e descanso, entre o tempo gasto com o trabalho e o tempo a ser gasto com a vida doméstica e todas as tarefas dela decorrentes, uma vez que tudo foi descarregado para o ambiente residencial, era preciso conciliar todas as demandas. Isso é exemplificado na fala da Orientadora 1:

A transição do trabalho para minha casa foi difícil, até porque eu precisava lidar com tudo à minha volta, eram as atividades da minha casa, as atividades do PRP, e outras atividades da universidade. Não tinha um horário específico, tudo ficou muito solto, foi cansativo. (ORIENTADORA 1).

A ausência dessa demarcação clara entre espaço acadêmico e residencial resultou em um desafio significativo para os orientadores, pois a sobreposição contínua de responsabilidades profissionais e pessoais levou à exaustão, comprometendo assim o bem-estar docente. Dessa forma, a compreensão dessa invasão não apenas como uma questão física, mas como uma interferência nas fronteiras temporais e emocionais, destaca como foi difícil preservar o equilíbrio entre a vida profissional e pessoal durante períodos desafiadores como foi a pandemia.

A Orientadora 3 também destaca outro ponto, que não apenas ela se encontrava em trabalho remoto, mas todos os membros da família. Esse foi o cenário vivenciado por todos aqueles que estavam imersos no ensino remoto. Essa hibridização entre o mundo doméstico e profissional atravessou o trabalho docente. Markuart e Maraschi (2023) apontam que no contexto pandêmico as “questões pessoais não habitualmente compartilhadas, revelando posições, interesses e práticas restritas ao mundo privado ou a outras esferas do mundo social” (p. 32).

O Orientador 7, por sua vez, não demonstra nenhuma dificuldade perante a mudança de cenário da orientação, o mesmo ressalta:

O fato de estar em casa, eu acho que não mudou muita coisa, porque eu já tinha meu espaço de trabalho, eu fechava a porta, ou combinava com pessoal aqui de casa, qual era o horário da aula, vai começar a reunião. Isso de certa forma eu achava engraçado, quando meu marido passava na frente da câmera, ou me entregava alguma coisa de comer no meio da reunião, eu achava engraçadíssimo. Eu achei legal! Eu estava muito de pensar que esse era o momento da vida, vamos aproveitar, vamos viver isso daqui, é claro que estava ruim por diversos motivos, mas tínhamos que viver aquilo, eu procurava ver o lado bom daquilo tudo. (ORIENTADOR 6).

Não estou dizendo que foi tudo muito fácil, mas eu acho que sempre são problemas constitutivos da vida, das atividades, cada atividade tem sua questão, no caso do presencial não tem aquelas baterias das atléticas que ficam ensaiando no horário da aula? no caso meu lá de casa tinha o pessoal da prefeitura fazendo a música lá do outro lado, ou mesmo em casa alguma situação. Eu tentava tratar isso como algo que estava dentro das nossas lidas, sem gerar mais tensão. (ORIENTADOR 6).

Ao mencionar situações como a passagem do marido na frente da câmera durante reuniões ou a entrega de comida no meio delas, o orientador evidencia que a adaptação ao ambiente domiciliar não foi isenta de peculiaridades e desafios. Ainda que ele tenha tentado tratar essas situações com bom humor e leveza, é possível entrever a complexidade de conciliar as demandas profissionais com a dinâmica do lar.

O Orientador também destaca como o exercício docente na pandemia também envolveu reconhecer e lidar com as nuances do trabalho remoto, especialmente quando este se mistura com a vida cotidiana. A presença de elementos externos, como ruídos ou interferências domésticas, destaca como o contexto do ensino remoto apresentou desafios únicos que exigiram habilidades adaptativas e estratégias para manter a qualidade do trabalho docente.

Diante disso, é necessário problematizar de que formas essas atividades reforçam e ampliam o debate da proletarização da docência. Ao situar a proletarização, partimos do pressuposto de que a profissão docente esteve imersa durante a pandemia em um cenário de trabalho caótico, que explorou de fato o professor. Para Alves *et al* (2020) ser membro do proletariado “significa não possuir o domínio do próprio ofício, enfrentar sobrecarga de trabalho, condições desfavoráveis para o exercício da profissão” (p. 66).

Ao analisar os relatos dos orientadores, é evidente esse cenário de precarização da docência, em especial nas práticas de orientação, isso é visto em outra fala da Orientadora 3, a saber:

O que foi evidenciado neste período de atividades remotas de residência, foi cuidado que a gente precisa ter com a profissão professor, a gente foi muito massacrado durante a pandemia com discursos dizendo que os professores não fizeram nada na pandemia, nós trabalhamos quatro vezes mais, e isto em hipótese alguma foi considerado pelas instituições. (ORIENTADORA 3).

O relato da orientadora exemplifica a hostilidade enfrentada pela docência durante a pandemia, onde a profissão foi atacada sem levar em consideração o contexto exaustivo do trabalho dos professores. Esse contexto estava marcado por uma desresponsabilização do Estado em todas as esferas, com uma orientação neoliberal de extrema direita que subalterniza a Educação.

No caso específico de Minas Gerais, o governo Zema com fortes marcas dos ideais empresariais e uma coadunação com as privatizações, constitui um governo de desmonte da educação pública mineira. Isso vem sendo apontado em diversos estudos, como analisado por Cazetta (2022), ao apontar os impactos da burocracia no trabalho docente no estado de Minas Gerais. Oliveira *et al* (2021), por sua vez, ressaltam a estruturação da educação mineira durante a pandemia, evidenciando o quanto desgastante foi o exercício docente, sobretudo perante as propostas do ensino remoto, com os PETs.

A experiência da Orientadora 7 ilustra de maneira vívida os desafios enfrentados pelos residentes e pelo próprio projeto. Vejamos:

Teve residente que estava com dificuldade de se adaptar ao ensino remoto, e a dificuldade vem para o próprio projeto, e isso foi comigo também, porque as reuniões são online, as discussões são online, ter que planejar as aulas para postar nos grupos, ter

que elaborar formulário do Google, observar aulas, por mais que as aulas acontecesse as quartas-feiras as aulas de matemática, tinha que observar essas aulas, ler os PETS pelo computador, esse excesso de computador gerou um cansaço e uma dificuldade de adaptação, eu senti isso, e os residentes também. (ORIENTADOR 7).

Esse foi um processo de orientação foi algo que também cansou, o cansaço acabou sendo algo que aconteceu dentro dessa busca de estratégias para interagir com os alunos, eu com os residentes, isso tudo também cansava, foi um período de grande exaustão para gente, acredito que para todos. (ORIENTADOR 7).

A experiência da orientadora revela o quanto a ação orientadora foi fatigante, sobretudo pelo extremo cansaço gerado pelo excessivo uso das telas, ademais, nota-se que houve uma plataformização da educação e conseqüentemente do exercício docente, dado que o uso TICs na ação orientadora foi intenso.

E isso no âmbito do Ensino Superior, alcançou uma massificação notável, impulsionada pelo uso das tecnologias e por todo o processo de burocratização associado a essa reorganização pedagógica no ensino remoto. O uso massificado das TICs no Ensino Superior não apenas transformou a dinâmica das salas de aula, mas também redefiniu a natureza do trabalho docente. A transição para plataformas online e ferramentas digitais introduziu novos desafios, desde a adaptação pedagógica até a gestão eficiente da burocracia envolvida.

A complexidade de estabelecer limites claros entre o espaço profissional e pessoal foi impossível, visto a transferência do *lôcus* de trabalho do orientador para o lar. A invasão dessas fronteiras do trabalho com o ambiente domiciliar criou desafios adicionais, dado que além de lidar com essas questões os orientadores também se depararam com a necessidade de lidar com os residentes que se encontravam em diferentes ambientes domésticos. Conforme relata a Orientadora 1:

Com o ensino remoto teve também todas as questões que envolvem lidar com os diferentes espaços que os residentes se encontravam. Apesar de estarmos todos reunidos em uma sala do Meet, a demanda de lidar com os diferentes espaços que eles se encontravam também foi um adicional no trabalho do orientador, era reconhecer que eles também estavam em casa, e tinham também todas as demandas familiar que nós também estávamos imersos. Aliás, estávamos em casa. (ORIENTADOR 1)

A necessidade de lidar com as diversidades dos alunos, que agora se encontravam em diferentes ambientes domésticos, impôs ao trabalho do orientador em reconhecer e gerenciar uma nova camada de demandas e complexidades que veio no pacote do ensino remoto.

Assim, é evidente que a transferência da docência para o ambiente residencial acarretou uma intensificação do trabalho docente, e conseqüentemente um cansaço perante a grande demanda das atividades utilizando o computador. É nítido que a transição para o ambiente virtual se tornou não apenas uma alternativa, mas um imperativo para manter a continuidade

das atividades educacionais. No entanto, é essencial reconhecer os impactos dessa mudança na saúde e bem-estar dos docentes, uma vez que essa transição trouxe consigo diversas demandas, que até então eram separadas.

6.3.2 Estratégias dos orientadores em meio à pandemia

A pandemia da Covid-19 impôs desafios sem precedentes ao ambiente educacional, exigindo dos orientadores do PRP um rápido ajuste às novas realidades do ensino remoto. Nesse contexto, as estratégias adotadas pelos orientadores tornaram-se fundamentais para garantir a continuidade das atividades dos subprojetos. Neste indicador, exploramos as diferentes abordagens apresentadas pelos docentes, a fim de dar sequência às atividades do PRP.

A figura abaixo ilustra as estratégias utilizadas pelos orientadores para conseguir desenvolver as atividades.

Figura 8 - Estratégias de Orientação na Residência Pedagógica



Fonte: A autora (2024).

Ao analisar as falas dos orientadores foi possível notar que as estratégias de orientação, no primeiro momento se basearam no enfrentamento das limitações tecnológicas, partindo de um movimento e uma ação orientadora que conseguisse ter um panorama do cenário a qual os residentes estavam envolvidos, bem como as escolas-campo imersas.

Um exemplo disso é visto na fala da Orientadora 3, que teve uma abordagem de realizar um levantamento dos alunos da educação básica que possuem acesso à internet, para

posteriormente pensar em como minimizar as limitações tecnológicas nas atividades que seriam realizadas pelos residentes com os alunos da educação básica. Vejamos:

Em um primeiro momento, antes do encaminhamento da escola, a gente acabou fazendo um levantamento com pais das crianças, exatamente para saber que acesso eles tinham a tecnológica. E o que a gente verificou é que grande parte dos pais tinham um pacote de dados móveis bem básico, e, geralmente, ou tinha apenas um único celular para compartilhar com mais de uma criança, e raramente alguém tinha um computador em casa. Fizemos este levantamento para que pudéssemos perceber, já que nós teríamos que fazer a mediação tecnológica, do que a gente teria que lançar mão para que efetivamente estas famílias tivessem acesso. (ORIENTADORA 3).

Os resultados revelaram uma realidade em que muitos pais tinham acesso limitado a dispositivos e conectividade, sendo necessário um cuidadoso planejamento para mediar as atividades tecnológicas. Diante da constatação da limitação tecnológica predominante entre as famílias dos alunos da educação básica, a Orientadora 3 adotou estratégias para contornar essas restrições, a saber:

Quando nós percebemos que a grande maioria das famílias tinham acesso apenas pelo celular, e a partir do celular só o WhatsApp, até porque era impossível fazer o download de um aplicativo, até porque nós não tínhamos um aplicativo próprio. Diante disso, nós começamos a pensar em atividades que fossem possíveis de serem compartilhadas via WhatsApp, esta foi a primeira situação. (ORIENTADORA 3).

A adaptação das atividades educacionais para o ambiente digital, especificamente utilizando o WhatsApp, não se limitou a uma simples migração de práticas presenciais, mas representou uma verdadeira reconcepção pedagógica. Essa transição para uma plataforma inicialmente concebida para outros propósitos desencadeou uma série de reflexões sobre a transformação do *lócus* “tradicional” de ensino e aprendizagem e sobre o papel do aplicativo não apenas como meio de comunicação, mas como um instrumento central para a educação durante a pandemia.

Ao reconhecer que o WhatsApp, inicialmente utilizado para diferentes fins, se tornou o principal veículo de comunicação e realização de atividades pedagógicas, a Orientadora 3 evidenciou uma perspicácia fundamental para se adaptar às novas realidades educacionais. Isso não apenas reflete uma resposta prática às limitações impostas pela pandemia, mas também sinaliza uma compreensão profunda da dinâmica de comunicação e interação, sobretudo da proposta educacional estabelecida durante a pandemia.

O uso da ferramenta como um instrumento de ensino suscita diversos questionamentos e merece uma análise crítica, dado que, conforme já mencionado por Nóvoa e Alvim (2021), a crítica apontada pelos autores é que uma educação digital não é desejável e não substitui as interações humanas, não conseguindo contemplar todas as nuances que envolvem tanto o ensino

quanto a aprendizagem.

Apesar do uso do WhatsApp como ferramenta de envio e continuidade das atividades, é nítido na fala da Orientadora 3 que a desigualdade tecnológica foi escancarada com a pandemia, muitos alunos não tinham acesso a internet, e mesmo tendo acesso a rede, a carência de aparelhos eletrônicos foi um complicador. Com isso, não bastava apenas pensar em atividades a serem desenvolvidas estritamente via WhatsApp, era necessário pensar em atividades que de fato conseguissem manter um certo grau daquilo que era proposto dentro do programa, o contato com os aspectos da docência.

Nesse contexto, a abordagem estratégica consistia em desenvolver um movimento didático adaptado ao cenário de ensino remoto. A Orientadora 1 enfatiza que sua estratégia orientadora visava estimular os residentes a buscar materiais pensando no ensino remoto. Vejamos:

Com relação às orientações, eu trabalhava muito no sentido de provocá-los a buscar material, provocá-los para uma leitura, mas é diferente quando você tem a leitura no grupo na qual está todo mundo em uma roda (presencialmente), conversando a respeito, isso é uma coisa. (ORIENTADORA 1).

O Orientador 6 também enfatiza a estratégia de estimular os residentes a buscar materiais, a saber:

A gente pensava assim, como essa atividade remota poderia ser realizada no presencial? A gente sempre usava o momento da reunião para pensar nessas duas possibilidades, fazendo crítica às vezes do presencial, críticas do remoto. (ORIENTADOR 6).

Essas falas sugerem que apesar da tentativa de buscar materiais pensando em um ensino remoto, sobretudo leituras, essa dinâmica se tornava desafiadora, pois os alunos não têm a mesma oportunidade de interação e discussão que no ensino presencial.

Por outro lado, o relato do Orientador 4 destaca a importância de incentivar os residentes a se organizarem e pensarem em alternativas para desenvolver as atividades do subprojeto, a saber:

A pesquisa por aplicativos, jogos, software, que pudessem ser utilizados, que o professor poderia utilizar para ensinar os conteúdos de física, dado que não tinha a aula presencial, principalmente a questão experimental. Então o que eu posso dizer que foi proposto para os alunos (residentes), foi a questão de buscar alternativas para se trabalhar o ensino de física nesse contexto de pandemia. No caso, o que tínhamos em nossas mãos eram os meios digitais, então foi proposto para os residentes que eles trocassem alternativas para desenvolver o trabalho pedagógico no contexto das aulas não presenciais. (ORIENTADOR 4).

As estratégias adotadas pelos orientadores incluem o estímulo à busca ativa de materiais pelos residentes, a reflexão sobre a transposição didática entre o presencial e o remoto, e a proposição de alternativas digitais para suprir as lacunas deixadas pela falta do ensino

presencial. Essas abordagens evidenciam um esforço coletivo para manter a qualidade do ensino mesmo em condições adversas, priorizando a participação ativa dos residentes na construção do conhecimento.

Além de desenvolver habilidades técnicas, as atividades desenvolvidas pelos residentes também contribuíram para o desenvolvimento de uma visão crítica sobre o uso das tecnologias digitais no ensino. A fala da Orientadora 7 ilustra essa afirmação.

Os encontros se tornaram momentos de estudos, na qual os residentes estudavam sobre tecnologia, mundo digital, o que era produzir conteúdo para o Instagram? até um dos resumos que os residentes submeteram para o Simpósio da UNIFAL, tinha como pergunta: “Será que o professor virou Youtube?”. O debate nos encontros era sobre educação e tecnologia, mídia. Eu fiquei muito preocupada com isso, e levava para eles algumas questões sobre: “na prática vocês estão produzindo conteúdo para o Instagram, mas o que a gente reflete sobre isso? A gente fez encontros com uma professora chamada Marcela Albani, que é especialista em ensino de História e Mídia, então a gente foi estudar um pouco sobre isso, sobre os professores que estão na rede produzindo conteúdo no Youtube, no Instagram, que linguagem eles usam? Então eles analisavam os canais do Youtube dos professores que já faziam videoaulas nessas redes, os residentes foram analisar os canais, o Instagram, mas pensando o ensino de história e mídia. (ORIENTADORA 7).

A orientadora relata que os encontros com os residentes se tornaram momentos de estudo e debate sobre tecnologia, mundo digital e educação. Os residentes foram convidados a refletir sobre a formação docente e sobre o ensino a distância, o papel do professor no contexto das tecnologias digitais, bem como sobre a linguagem e as estratégias pedagógicas utilizadas por professores que produzem conteúdo online. Essa abordagem é importante, pois ajuda os futuros professores a compreenderem as implicações pedagógicas do uso das tecnologias digitais.

Um outro ponto apresentado pela Orientadora 7, é que o ensino remoto deve ser pensado de forma crítica, considerando as potencialidades e os limites das tecnologias digitais. Esse movimento da ação orientadora parte do pressuposto já sinalizado por Ribeiro (2000) de que o papel do orientador é desencadear um processo de socialização que resulte em aprendizagem para a docência.

Os professores precisam estar conscientes das potencialidades e dos limites das tecnologias digitais, bem como das implicações pedagógicas do seu uso. Ademais, a fala da Orientadora também suscita alguns questionamentos, o ensino remoto apresenta diversas potencialidades, como a flexibilidade, a acessibilidade (em alguns casos) e a possibilidade de personalização da aprendizagem e do ensino. Contudo, também apresenta alguns limites, como a falta de interação e a dificuldade de garantir a qualidade das aulas.

Outro posicionamento estratégico dos orientadores foi o intercâmbio entre IES,

sobretudo com os programas de residência, conforme é visto nas falas dos orientadores:

Estabelecemos foi uma relação com o RP da pedagogia da UNESP de Bauru, mas isso foi muito ao nível de partilha, de conhecer o que eles estavam fazendo, de socializar o que nós estávamos fazendo, de socialização de experiências, se não engano, nós fizemos dois ou três encontros. Na verdade, o que eu queria era uma fala diferente da minha para falar com meus residentes, e convidei essa minha amiga de Bauru, e nós começamos a pensar nisso, em um encontro de socialização. (ORIENTADORA 3).

Eu fiz uma reunião com o pessoal da residência da UFF (Universidade Federal Fluminense), esse intercâmbio foi fundamental Carol! Como eu tinha vindo de lá como substituta e também fiz meu doutorado lá, conheço muita gente da faculdade de educação. Eu falei: “Olha, vamos conversar, vamos trocar ideia”. E foi incrível, porque lá o pessoal já tinha experiência com o RP, e foi excelente. A gente fez, inclusive ao longo do projeto, reuniões coletivas. Eu fiz com outras instituições também, a gente com Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), mas como a UFF a gente chegou a fazer mais vezes, e todos os residentes participavam, os residentes daqui da UNIFAL junto com os de lá, e nós orientadores com os preceptores. Mas era isso, eu que pedi um “help” na época, uma ajuda. E foi excelente! (ORIENTADORA 5).

O movimento das orientadoras de buscar parcerias com outros programas e subprojetos foi uma estratégia importante para superar os desafios enfrentados pela pandemia. A troca de experiências entre orientadores de diferentes IES possibilitou o compartilhamento de ideias, recursos e soluções para os desafios específicos de cada contexto.

A Orientadora 3 destaca essa perspectiva, salientando que as dificuldades enfrentadas no subprojeto de Pedagogia da UNIFAL-MG foram semelhantes às encontradas na UNESP. Isso reflete a complexidade da adaptação do subprojeto de Pedagogia ao contexto remoto, conforme já discutido anteriormente. O desafio enfrentado pela Pedagogia foi acentuado devido ao público-alvo do subprojeto, composto por crianças em processo de alfabetização.

Essa constatação ressalta a universalidade dos desafios enfrentados pelos programas durante a transição para o ensino remoto. As dificuldades específicas relacionadas ao subprojeto de Pedagogia, especialmente ao lidar com crianças em fase inicial de alfabetização, foram compartilhadas pelas instituições promovendo uma compreensão mais ampla e colaborativa das soluções possíveis.

Esse movimento de compartilhamento entre as IES é fundamental não apenas no contexto da pandemia fortalecendo a rede de apoio aos programas de residência, mas também durante todo o processo de desenvolvimento de programas de formação de professores, como é o caso do PRP.

A partilha entre as IES não apenas enriquece a formação de professores no PRP, mas também contribui para a construção de um conhecimento coletivo que transcende as fronteiras institucionais, contribuindo para o aprimoramento do projeto institucional, mas também para o

aprimoramento constante dos programas, garantindo uma formação de qualidade alinhada às necessidades do contexto educacional contemporâneo.

Diante desse cenário, é evidente que o processo de orientação durante a pandemia exigiu dos orientadores a implementação de diferentes estratégias. O enfrentamento das limitações tecnológicas, a reflexão crítica acerca do uso das tecnologias digitais, a promoção ativa da busca por materiais pelos residentes e o estabelecimento de parcerias entre IES destacam-se como indicativos claros do compromisso em garantir a qualidade da formação de professores, mesmo diante dos desafios impostos pelo contexto pandêmico.

6.3.3 Recursos e ações didáticas

Dada a natureza desta pesquisa, que se propõe a analisar o movimento didático promovido pelos orientadores durante o período pandêmico, este indicador destaca os recursos e ações didáticas por eles implementados nos subprojetos. Conforme antecipado no primeiro indicador, a adaptação do PRP ao contexto pandêmico apresentou-se como um desafio expressivo, visto que as atividades foram inicialmente concebidas para serem realizadas de forma presencial.

Ao direcionar nossa análise para o movimento didático conduzido pelos orientadores, concentramo-nos nos recursos e ações didáticas implementados. Nesse contexto, parte-se da premissa de que tais recursos e ações estão intrinsecamente entrelaçados às atividades propostas pelo orientador, bem como aos métodos e instrumentos utilizados para dar continuidade à orientação. Durante a pandemia, emergiram como recursos preponderantes as plataformas digitais de videoconferência, a exemplo do Google Meet, e as redes sociais, compreendendo WhatsApp, Instagram e YouTube.

Assim, todas as ações propostas pelo orientador foram realizadas por intermédio dessas plataformas. Um exemplo concreto desse engajamento é evidenciado pelos seguintes relatos, vejamos:

Fizemos um podcast para os alunos, criamos um Instagram e colocávamos material nessa rede. (ORIENTADORA 1).

Os alunos produziram vídeos institucionais, como pequenos documentários, para contar a história da escola. Esse foi um outro projeto, eles tinham o preceptor que acompanhava e a gente se encontrava para ver como estava o andamento do projeto, porque eles tinham prazo para entregar. (ORIENTADOR 2).

A utilização do Instagram como plataforma para compartilhar materiais evidencia que as redes sociais foram um recurso fundamental nas atividades de residência durante a pandemia.

As plataformas de videoconferência, por sua vez, foram fundamentais para as reuniões semanais, nas quais os orientadores guiavam os residentes, mediavam suas atividades e acompanhavam seu desenvolvimento.

Dessa forma, é perceptível que a atuação do orientador esteve constantemente voltada para a disponibilização e organização de todas as ações com foco no contexto do ensino remoto. O Orientador 2 destaca a capacidade adaptativa e inovadora da ação orientadora durante a pandemia, evidenciando que, apesar das dificuldades inerentes a esse período, o mesmo proporcionou ao seu subprojeto ações que não seriam possíveis presencialmente. Vejamos:

A faculdade de educação da USP, ofereceu em novembro de 2020, alguns cursos on-line, e isso não existia antes da pandemia. Então essa foi uma oportunidade, uma oportunidade de os alunos fazerem cursos à distância na USP que permitissem o aprimoramento de algumas bases teóricas metodológicas que a gente utilizaria nos projetos. Eu me lembro que teve um evento na USP que eu encaminhei para os residentes e eles participaram. E isso eu acho que foi bacana, porque ao longo desse período todo, se por um lado a gente ficou limitado no sentido das aulas presenciais, nós tivemos acesso a projetos e coisas de outras universidades. E isso tudo era uma coisa que a gente não pensava antes. Eu acho que a pandemia permitiu que a gente otimizasse esses recursos tecnológicos, o acesso a professores, cursos e outras demandas que não tinha (ORIENTADOR 2).

O relato também aponta para a importância de eventos virtuais, como o mencionado na USP, que proporcionaram aos residentes a participação em atividades acadêmicas mesmo diante das restrições presenciais. A utilização de tecnologias e recursos online possibilitou uma abertura para a participação de diversos eventos, congressos no formato online, fortalecendo assim a integração acadêmica.

O relato do Orientador 4 complementa essa perspectiva ao mencionar a realização de eventos internos de residência, sendo uma ação proposta pelo orientador como uma atividade de socialização, vejamos:

Outra proposta foi um evento de residência, eu não lembro quando, que os alunos da física preparam apresentações focado no ensino de astronomia, de como ensinar astronomia no Ensino Fundamental nos anos iniciais. Os residentes preparam uma apresentação...ah, como que eu posso ensinar sobre o movimento do sol, das estrelas, para o ensino fundamental. Isso foi muito interessante porque não ficou restrito somente para os residentes da física, tivemos a participação de alguns outros alunos, eu acho que até os alunos da pedagogia, se não me engano, da geografia, eu lembro, da química, mas foi tudo online. (ORIENTADOR 4).

Com isso, nota-se que as ações propostas também envolveram a exploração de outras formas de desenvolver as atividades, tentando aproveitar o que era possível e proporcionado pelas tecnologias. Além disso, o Orientador 2 aponta que a pandemia serviu como catalisador para repensar e reestruturar projetos acadêmicos e suas ações didática na orientação do subprojeto, conforme se pode observar nas seguintes falas:

E a outra coisa era desenvolver alguns projetos que pudessem de fato ser feito a

distância, eu acho que talvez o carro chefe da RP no curso de Geografia foi a produção dos atlas escolares. A gente conseguiu fazer através da cartografia colaborativa, tanto o atlas de Alfenas, quanto o atlas de Areado, foram dois projetos. (ORIENTADOR 2).

Essa questão dos mapas colaborativos por exemplo, demandou vários estudos dos alunos (residentes) eles entenderem como é o processo de produção, a interação que teriam que ter com os alunos (educação básica), com os professores, com eles próprios como sujeitos da produção desses mapas, e dos textos, e das imagens que acompanham esses mapas. (ORIENTADOR 2).

O destaque dado à produção dos atlas escolares, realizados a distância por meio da cartografia colaborativa, evidencia a capacidade de adaptação das atividades teórico-prática no subprojeto, o que suscita que a ação didática desenvolvida pelo orientador envolveu uma abordagem holística do ensino da Geografia. A escolha pela cartografia colaborativa como meio para desenvolver esses projetos a distância revela a busca por métodos que permitam a participação ativa dos alunos mesmo em um contexto virtual.

A Orientadora 3, por sua vez, sinaliza que as ações no seu subprojeto foram um tanto quanto difíceis, o que evidenciou uma certa necessidade de uma atualização sobre como desenvolver a docência, neste caso, a orientação no formato online. Vejamos a fala da orientadora:

Procurei um curso de especialização em Educação e Tecnologia da UFSCAR, e fui fazer e estudar um pouco. Me ajudou um pouco, mas não solucionou os problemas do RP, até porque o curso era extremamente instrumental, ajuda você a lidar com a tecnologia no meio educacional... E assim, quando eu fui fazer a especialização, eu pensei assim, eu vou ser aluna a distância para eu entender como é isto, como é ser aluna a distância, e com isso você verifica que é muito exigente em todos os aspectos. Uma coisa é você se dispor a isso, e para ser aluno em uma Educação a Distância, pelo menos foi a conclusão que chego a partir da experiência que fiz, você precisa ter uma maturidade para fazer isso. (ORIENTADORA 3).

Esse relato nos instiga a relacionar com as ideias de Borges (2009), que argumenta que a apropriação das tecnologias digitais é um processo intrinsecamente complexo, sobretudo em um contexto atípico, apesar da necessidade de apropriação dessas tecnologias.

A Orientadora 7, por sua vez, relata que dentro do subprojeto que atua a utilização dos recursos tecnológicos e audiovisuais se fizeram presentes. Ela cita a produção de videoaulas, que foram utilizadas para o estudo dos conteúdos curriculares e para a elaboração de planos de aula. Vejamos:

Produzimos bastante videoaulas, foram mais no início, quando lançaram o “PET 300” e a gente quis fazer um trabalho interdisciplinar, e a preparação disso foi ler a BNCC, ler o próprio material, pesquisar coisas relacionadas a Minas Gerais, e com isso fazer uma relação com os elementos da matemática, sempre tem a preparação, com leitura, envolve discussões coletivas, e a gente reunia 4 horas por semana, toda semana. Essas reuniões eram para tudo, relatos das atividades que já aconteceram, desenvolvimento das atividades que vão acontecer, discussões teóricas, e a

preceptoras sempre participava também, sempre tinha seu momento de fala. (ORIENTADORA 7).

Um outro ponto enfatizado pela orientadora ao relatar as atividades desenvolvidas por seu subprojeto foi a necessidade de uma adaptação e utilização eficaz dos recursos disponíveis, sendo as redes sociais, plataformas digitais e os materiais distribuídos pelo governo, notadamente o PET, como recursos de referência na condução das atividades do subprojeto.

Nota-se em outras falas dos orientadores que o PET de fato foi um recurso que permeou as ações didáticas do orientador e dos residentes, dado que aquele era o material referência do ensino remoto nas escolas públicas, portanto, as atividades de residência tinham que envolver esses materiais.

A Orientadora 2 relata que os residentes estudaram o PET, tentaram entender como ele estava sendo desenvolvido, a saber:

Os residentes estudaram o PET, tentaram entender como ele estava sendo desenvolvido, tentaram aplicar, fizeram críticas, listaram as limitações, e isso também foi acompanhando dentro da RP. Assim, tem um lado que seria uma iniciativa nossa (da UNIFAL), mas também tem aquilo que dependia da ação do Estado, e isso também, foi um fator interessante. (ORIENTADORA 2).

A menção à dualidade entre a iniciativa da UNIFAL-MG e a ação do Estado, conforme ressaltado pela Orientadora 2, adiciona um componente interessante ao cenário. Isso sublinha que, embora o subprojeto de residência seja uma iniciativa local, ela está interligada com as políticas e recursos estaduais, tornando-se um aspecto relevante a ser considerado na formulação e execução das atividades didáticas, uma vez que as atividades do PRP envolvem a parceria com as escolas, e as mesmas são regidas por Diretrizes e Políticas Públicas.

Quanto a estrutura dos módulos de 138 horas que compunham o projeto de residência e que era estipulado no edital Capes, envolvendo 86 horas dedicadas à estudos sobre os conteúdos específicos da área, 12 horas de elaboração de planos de aula, e 40 horas de regência com acompanhamento do preceptor (Brasil, 2020). Foi possível notar que as ações e desenvolvimento das atividades dos subprojetos durante a pandemia foram organizadas em três módulos distintos. A Orientadora 5 ressalta a realização desses módulos de maneira distinta. Vejamos:

As atividades se deram por meio de três módulos, o primeiro como eu já mencionei foi o “mergulho” profundo nos PETS. Eram encontros semanais, a gente tinha um grupo no WhatsApp, que foi fundamental, sem o WhatsApp, a gente não funcionava, tinha o Class Room, mas o Class Room e o e-mail, era só para o material, para organizar as duplas, para funcionalidade do projeto mesmo, para ser mais coletivo o possível, mas o WhatsApp foi a ferramenta principal, não teve como não ter o WhatsApp. (ORIENTADORA 5).

No segundo módulo o que engajou muito os residentes, foi um projeto que surgiu

porque na Escola Estadual Arlindo da Silveira, a gente estava com as turmas de 3º ano do Ensino Médio, e a preceptora relatou que estava precisando de projetos sobre o Enem, sobre preparação para o Enem. Foi um pedido da escola que não estava no planejamento, a iniciativa partiu da escola. Com essa demanda a gente fez uma reunião, e decidimos junto com os residentes e com a preceptora, e nessa escola tinha uma participação maior dos alunos do que na outra escola, no Colégio Napoleão. E isso tem implicação com relação a região a qual essa escola se localiza, a questão financeira, tudo isso. (ORIENTADORA 5).

A organização dos módulos, conforme evidenciado pela Orientadora 5, está alinhada com a perspectiva de Azevedo e Andrade (2011), que destacam a orientação para a prática pedagógica como mais do que uma mera questão logística. Essa abordagem transcende aspectos meramente estruturais, adentrando os elementos que compõem a profissionalidade docente. A ênfase na coletividade e na funcionalidade do projeto evidencia a importância das interações virtuais para sustentar o desenvolvimento das atividades durante o período de distanciamento social.

Ademais, a Orientadora 5 destaca uma atividade relevante realizada no módulo 3, que foi a criação de sequências didáticas como ação didática para aprofundar o estudo dos residentes, a saber:

Fizemos as Sequências Didáticas (SDs), em dupla, a temática partiu do projeto, e foi o que a gente escreveu, o que já estava planejado, que era trabalhar com histórias dos sujeitos invisibilizado, a perspectiva era essa, os residentes tinham que criar SDs, de qualquer conteúdo que eles quisessem, utilizando mídias, até porque ainda estávamos on-line, com esse tema geral norteador: "Histórias invisibilizadas", foi incrível! Porque os residentes tiveram que estudar SDs, plano de aula, estudar regência. Uma parte da regência era síncrona, com tentativa de ter pelo menos três alunos na aula, e a outra parte tinha que ser vídeo ou atividade, ou formulários. As SQs ficaram incríveis, é até uma coisa que eu penso em disponibilizar no site do LHP, em algum site, porque as SDs ficaram muito boas, foi bem feito! (ORIENTADORA 5).

A criação de sequências didáticas no terceiro módulo, conforme destacado pela Orientadora 5, demonstra uma ação didática proposta pela orientadora que envolveu diversas dimensões, incluindo a aprendizagem ativa, a abordagem interdisciplinar e a aplicação de tecnologias digitais.

A abordagem interdisciplinar e a temática centrada nas "Histórias Invisibilizadas" destacam a riqueza dessas SDs. A adaptação da regência para uma modalidade não presencial, incluindo vídeo e atividades online, reflete a ação de na busca por alternativas eficazes no ensino remoto. Desse modo, percebe-se que, conforme já pontuado por Vieira (2009) de que a atividade principal da orientação na prática pedagógica, envolve desenvolvimento de uma reflexão para a gestão das incertezas e das complexidades.

Dessa forma, o trabalho com as sequências didáticas proporcionou uma dimensão

fundamental de reflexão e aprimoramento pedagógico para os residentes. Ao introduzir essa atividade, observa-se um movimento didático-pedagógico por parte do orientador, direcionado para a compreensão mais aprofundada da docência. Apesar de, como discutido anteriormente, as atividades terem sido em certa medida artificializadas devido ao ambiente online, ainda assim, houve um esforço intencional por parte do orientador em ações didáticas que proporcionassem de certa forma experiências da docência.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz dos resultados obtidos e das reflexões desenvolvidas ao longo desta pesquisa, é possível delinear considerações finais que destacam a relevância e as complexidades inerentes à experiência de orientação no PRP, especialmente considerando o contexto desafiador imposto pela pandemia da Covid-19.

Inicialmente, o objeto investigado revelou a escassez de estudos dedicados à análise da ação orientadora no âmbito dos programas de formação de professores. Ao confrontar essa lacuna, a presente dissertação buscou preencher esse vazio ao explorar o papel desempenhado pelos orientadores, notadamente no PRP.

Ao conduzir uma revisão do tipo Estado da Arte das pesquisas relacionadas ao programa em questão, destacaram-se numerosos estudos centrados na formação do residente. No entanto, a revisão revelou uma notável lacuna em relação às contribuições dos orientadores no desenvolvimento do programa. Essa lacuna identificada serve como um indicador da necessidade deste estudo, especialmente no contexto institucional.

O enfoque na orientação, um elemento intrinsecamente ligado à prática de ensino na formação de professores, se revelou desafiador devido à escassez de estudos nesta área específica. É notável que a maioria dos estudos e referenciais teóricos sobre a orientação estejam mais aprofundados em Portugal. No entanto, a pesquisa identificou a necessidade de estudos que abordam a orientação em programas de formação de professores nos referenciais teóricos brasileiros.

Diante desse apontamento, foi necessário realizar uma busca por referenciais teóricos que dialogassem com a proposta de estudo, permitindo uma análise mais contextualizada, afim de contribuir com o entendimento mais abrangente e específico das práticas orientadoras em programas de formação de professores no contexto brasileiro.

Além das categorias ontológicas produzidas na análise documental a partir da caracterização do programa através do Edital Capes de 2020, e também do levantamento realizado no Estado da Arte, foram cunhadas categorias que emergiram da empiria, através dos relatos dos orientadores. Dessa forma, a partir de um processo de interpretação das relações sociais e da experiência da ação orientadora durante a pandemia, buscou-se compreender, por meio dos extratos de fala dos orientadores, as diferentes mediações e significações que moldaram a ação orientadora durante o período pandêmico.

Assim, a pesquisa se concentra na análise das atividades de residência na UNIFAL-MG,

uma universidade no Sul de Minas, o que demonstrou como a universidade se movimentou durante o período da pandemia. O movimento da instituição foi rápido, dado que a universidade conseguiu manter as atividades de residência, e os subprojetos inseridos no projeto institucional conseguiram se desenvolver diante do cenário pandêmico que se apresentava.

No que concerne a atuação dos orientadores, foi possível constatar que os mesmos desempenharam um papel fundamental nas atividades do programa, contudo, a transição para o formato remoto durante a pandemia trouxe desafios substanciais, uma vez que a transferência da docência para o ambiente residencial apresentou diversas demandas que não estavam inicialmente previstas.

A transferência da docência para o ambiente residencial não apenas redefiniu as dinâmicas de ensino, mas também trouxe à tona uma série de demandas adicionais que impactaram significativamente o processo de orientação.

Na dimensão formativa, a constatação foi de que as atividades de residência não atingiram a imersão desejada, no quesito formação para a docência dos residentes, evidenciando na perspectiva dos orientadores uma artificialização do papel docente, mediada pelas tecnologias, que, embora tenha assegurado a continuidade das atividades do programa, não proporcionou integralmente a riqueza das interações e adaptações inerentes a um ambiente presencial.

Assim, o contexto pandêmico trouxe um adicional nesse leque de complexidade, para além da mudança do lócus da orientação, que passa a ter a estrutura midiática como recurso de orientação, a mesma também envolveu uma ampliação do rol de responsabilidades, como o apoio emocional adicional aos residentes diante do estresse e da incerteza, mas também a fatores interno que descarregaram sobre aos orientadores como a sua própria carga emocional.

Essa mudança de paradigma na orientação durante a pandemia destaca a importância de não apenas abordar as dimensões acadêmicas, mas também reconhecer e gerenciar as demandas emocionais tanto dos orientadores quanto dos residentes. A pesquisa sublinha a necessidade de considerar as implicações psicológicas e emocionais associadas na docência, o que se revelou significativamente desafiador durante o período pandêmico, marcado por uma intensificação do trabalho docente.

A intensificação do trabalho docente reflete não apenas nas responsabilidades acadêmicas, mas também na carga emocional adicional imposta aos orientadores. As demandas crescentes de adaptação a novas metodologias de ensino, sobretudo nas plataformas digitais, o

suporte constante aos alunos em um ambiente virtual e as incertezas inerentes ao período contribuíram para um ambiente de trabalho mais exigente.

Dessa forma, as estratégias utilizadas partiram do pressuposto de que havia limitações tecnológicas. Assim, houve a necessidade de se trabalhar com os residentes uma reflexão crítica sobre o uso das tecnologias digitais, além de uma promoção ativa por busca por materiais pensando em um ensino remoto e o estabelecimento de parcerias entre IES. Essas foram estratégias utilizadas pelos orientadores em assegurar a continuidade das atividades dos subprojetos, mesmo diante dos desafios impostos pela situação emergencial.

Nesse contexto, a pesquisa destaca que, mesmo diante das adversidades, a experiência de orientação no PRP da UNIFAL-MG demonstrou a essencialidade da orientação na formação de professores. É fato que orientação remota apresentou desafios e oportunidades que precisam ser considerados, demonstrando que cada subprojeto teve dificuldades que foram inerentes a sua área de atuação.

Assim, é evidente que a pesquisa representa uma valiosa contribuição para o avanço do conhecimento no campo da educação, sobretudo nas Políticas Públicas de Formação de Professores, abrindo novas perspectivas para investigações futuras e sugerindo a necessidade de programas que estejam alinhados a uma política de Estado. A criação e implementação de programas alinhados a uma visão de longo prazo podem ter impactos significativos na formação de professores e, por conseguinte, na qualidade da educação.

A partir das reflexões e indicadores aqui apresentados, oferece-se um alicerce sólido para dar continuidade à investigação, especialmente no que tange à estrutura curricular dos cursos de licenciatura com base na experiência do PRP. Nesta perspectiva, pressupõe-se que a concepção de um currículo de formação de professores exige a consideração de elementos essenciais que devem ser integrados para assegurar uma formação robusta e eficaz para os futuros educadores, sobretudo a necessidade de formação para tecnologias digitais.

A experiência acumulada no PRP proporciona uma compreensão significativa para a organização de uma matriz curricular de formação docente fundamentada em um arcabouço teórico-prático consistente. O extenso período de participação, estendendo-se por 18 meses, permeia diversas dimensões, destacando a integração das tecnologias para aprimorar modalidades de ensino e enfatizando a importância da humanização nas atividades de formação docente.

Além disso, as contribuições do PRP para as disciplinas de Estágio enriquecem o desenvolvimento prático dos futuros professores. A imersão prolongada oferece uma

perspectiva abrangente que não só amplia os conhecimentos teóricos, mas também aprimora as habilidades práticas essenciais para um estágio bem-sucedido. Destaca-se, ainda, a relevância de uma formação que transcende o aspecto cognitivo, centrando-se nos elementos afetivos, atitudinais e emocionais.

Explicita-se a necessidade de uma abordagem que reconheça e fortaleça esses aspectos, visando preparar os futuros educadores não apenas com conhecimentos técnicos, mas também com habilidades interpessoais e emocionais para uma prática docente eficaz e humanizada

Perspectivas futuras de pesquisa podem envolver uma análise mais aprofundada da estrutura curricular dos cursos de licenciatura, investigando como as instituições de ensino têm repensado e ressignificado suas estruturas curriculares e como essas adaptações podem ser orientadas pela experiência vivenciada no PRP.

Nessa linha, contrapõe-se a definição de um currículo de formação de professores como materialização do instituído, sobretudo por políticas de centralização curricular, a exemplo das contrarreformas em curso, a exemplo a Resolução nº 02 de 2019, BNC-Formação, que incorpora elementos da BNCC com o intuito de moldar os currículos de formação de professores em uma perspectiva tecnicista, promovendo o esvaziamento do currículo da formação de professores através dos discursos neoliberais, e mais grave ainda, a redução da profissão docente em uma dimensão unilateral e acrítica. Esses fatores contribuem para a precarização da formação docente e para a desvalorização da profissão.

Portanto, é fundamental investir na qualidade da formação de professores e na estruturação de programas como o PRP, que promovam uma articulação efetiva entre teoria e prática, entre universidade e escola, entre pesquisadores e docentes.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, M. F. Nas malhas da profissão: ressignificando o trabalho docente. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 2, n. 1, p. 97-114, jan./jun. 2009.
- ABDALLA, M. F. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.
- AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA (BRASIL). **Orientações para a prevenção e o controle de infecções pelo novo coronavírus em instituições de longa permanência para idosos (ILPI)**. Brasília, DF: ANVISA, 2020. Nota técnica, n. 05.
- AGUIAR, W. M. J. ; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. B.; MACHADO, V. C. M. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45 n.155, p. 56-75, jan./mar. 2015.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicol. Cienc. Prof.**, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932006000200006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 nov. 2023.
- ALARCÃO, I.; TAVARES, J. **Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem**. Coimbra: Edições Almedina, 2003.
- ALARCÃO, I. **A supervisão no campo educativo**. Aveiro: UA Editora, 2020.
- ALMEIDA, L. R. A dimensão relacional no processo de formação docente. *In*: ALMEIDA, L. R.; BRUNO, E.; CHRISTOV, L. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000.
- ALVES, U. A. *et al.* Proletarização do trabalho docente e o notório saber: desafios e entraves para o resgate da valorização do professor. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, n. 2, 2020.
- ALVES, Z. M. M.; SILVA, M. H. G. F. D. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Pandéia**, v. 2, fev./jul. 1992.
- ALONSO, K. M. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmica e lugares. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, out./dez. 2010.
- ANDRADE, R. B. R. **Professor formador e professor discente: uma relação a ser construída com consciência da sincronicidade**. 2005. 161 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP, 2005.
- ANDRADE, V. C. **O programa de residência pedagógica na Universidade Federal**

Fluminense: uma análise crítica de seus principais documentos. 2021. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2021.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

APPLE, M. W. Repensando ideologia de currículo. *In:* MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013

ARAÚJO, L. E. S. Mascaramento digital: processos criativos híbridos no ensino de teatro e arte online. *In:* SIMPÓSIO INTERNACIONAL REFLEXÕES CÊNICAS CONTEMPORÂNEAS, 6, 2021, Campinas, SP. **Anais [...].** Campinas: Instituto de Artes da Unicamp, 2021, p. 1-7.

ARAÚJO, O. H. A. O estágio como práxis, a pedagogia e a didática: que relação é essa? **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, 1-15, jan./dez. 2020.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (BRASIL). **Formação de professores ameaçada pela aprovação do parecer nº 30.** Goiania, GO: ANFOPE, 2006. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/02/1996-Boletim-da-ANFOPE-n.-4-Junho-1996.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2023.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Anfope repudia a aprovação pelo CNE da Resolução que define as novas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).** Goiania, GO: ANFOPE, 2019. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/anfope-repudia-a-aprovacao-pelo-cne-da-resolucao-que-define-as-novas-diretrizes-curriculares-para-formacao-inicial-de-professores-da-educacao-basica-e-institui-a-base-nacional-comum-para-a-formacao-in/>. Acesso em: 10 jul. 2021.

ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 17 set. 2023.

AZEVEDO, M. A. R.; ANDRADE, M. F. R. O trabalho de orientação dos estágios frente aos diferentes cenários educacionais. **Currículo sem Fronteira**, v. 11, n. 2, p. 147-161, jul./dez. 2011.

AZEVEDO, M. A. R. **Os saberes de orientação dos professores formadores: desafios para ações tutoriais emancipatórias.** 2009. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 2009.

BAGNARA, I. C. B.; FENSTERSEIFER, P. E. O desafio político da educação escolar: desdobramentos para pensar a Formação Inicial em Educação Física. **Educação**, v. 45, p. 1-22, 2020.

BALL, S. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Revista Currículo Sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10 - 32, jul./dez. 2006.

BARBOSA, T. C. L. **Formação continuada de professores do 5º ano do ensino fundamental: avanços e desafios para a construção da práxis docente**. 2020. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza-CE, 2020.

BARROS, V. L. S. *et al.* O programa residência pedagógica em tempos de pandemia: apontamentos teóricos-práticos do uso de recursos tecnológicos na formação docente. **Ambiente: Gestão e desenvolvimento**, v. 1, n. 1, p. 108-119, jul. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/1078>. Acesso em: 24 out. 2022.

BIAZZOLI, C. C. *et al.* Contribuições do programa residência pedagógica à formação inicial de futuros professores de línguas: aspectos da parceria colaborativa, **Revista Formação Docente**, v. 13, n. 26, p. 155–170, 2021.

BOGATSCHOV, D. N. *et al.* BNC-Formação: políticas para formação de professores no Brasil e a interlocução com as diretrizes da OCDE. **Revista e-Currículo**, v. 20, n. 3, p. 1335-1359, jul./set. 2022.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, M. A. F. **Apropriação das tecnologias de informação e comunicação pelos gestores educacionais**. 2009. 321 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP. 2009.

BOSI, E. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: TA Queiroz, 1979.

BORSOI, I. C. F. Trabalho e produtivismo: saúde e modo de vida de docentes de instituições públicas de Ensino Superior. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 15, n. 1, p. 81-100, 2012.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 06 de 2018 CAPES**. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 01 de 2020 CAPES**. Brasília, DF, 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n. 11.273 de 6 de fevereiro de 2006**. 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. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União: Seção 1**, Brasília, DF, p. 4, 7 dez. 1999.

BRASIL. Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade

Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, 2006b.

BRASIL. Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais –REUNI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em: 28 out. 2023.

BRASIL. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 jan. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.html. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF, 2017. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 11 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Bolsas da CAPES já atenderam 450 mil alunos de licenciatura. Brasília, DF, 2023**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/bolsas-da-capes-ja-atenderam-450-mil-alunos-de-licenciatura>. Acesso em: 29 de dez. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. Portaria n. 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. **Resolução CNE/CP n. 2, de 18 de fevereiro de 2002**, Brasília, DF, 19 fev. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. **Resolução CNE/CP n. 2, de 1 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. Brasília, DF, 2 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. **Resolução CNE/CP n. 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). Brasília, DF, 21 dez. 2019.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado n. 284, de 2012**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=149077&tp=1>. Acesso em: 26 jul. 2023.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado n. 6, de 2014**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.senado.leg.br/atividade/materia/getTexto.asp?t=144059&c=PDF&tp=1>. Acesso em: 26 jul. de 2023.

BRITO, E. P. E. O sistema universidade aberta do Brasil e as políticas de formação de professores. **Caderno de Pesquisa**, v. 1, n.2, p. 97-110, jul. 2011. Disponível em: https://app.utp.br/cadernosdepesquisa/pdfs/cad_pesq13/7%20_o_sistema_cp13.pdf. Acesso em: 28 out. 2023.

CANÁRIO, R. Formação contínua e profissão docente. **Educação e Matemática**, v. 1, n. 31, p. 8-31, 1994.

CANDAU, V. M. **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1988.

CÁSSIO, F. L. Base nacional comum curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 239-253, jul./out. 2018. Disponível em: <http://www.esforc.org.br>. Acesso em: 17 maio 2023.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2000. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/392268/mod_resource/content/1/ASociedadeEmRedesVol.I.pdf. Acesso em: 02 dez. 2023.

CAZETTA, A. M. **Impactos da burocracia no trabalho docente no Estado de Minas Gerais sob o governo Romeu Zema**. 2022. 132 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2022.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

COELHO, J. I. F.; OLIVEIRA, B. R. O programa de educação remota em Minas Gerais: uma análise dos efeitos da implementação do regime de estudos não presenciais. **Revista de Ciências Humanas**, v. 20, n. 2, jul./dez. 2020.

CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002

COSTA, E. M.; MATTOS, C. C.; CAETANO, V. N. S. Implicações da BNC-Formação para a universidade pública e formação docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. 1, p. 896-909, mar. 2021.

COSTA, R. A. Contribuições de Vigostski para os programas de formação e desenvolvimento docente. **Puc Goiás**, v. 2, n. 4, p. 84-98, fev. 2018. Disponível em: <https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Raquel-Almeida-Costa.pdf>. Acesso em: 17 set. 2023.

CUNHA, A. M. Modelo de formação docente: movimentos e reflexões para uma abordagem teórico-prática. **Revista Formação Docente**, v. 13, n. 1, jan./jun. de 2021.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. A Arte do Disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 2, p. 291-306, maio/ago. 2019. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/vol35n22019.95407>. Acesso em: 24 out. 2023.

DUARTE, V. M. B. **Residência pedagógica: a estruturação do sistema didático em um programa de formação de professores de matemática**. 2020. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife-PE, 2020.

ENGELS, F. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem. **Marxists.**, v. 1, p. 1-13, fev. 1876. Disponível em:

<https://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.html>. Acesso em: 13 jan. 2024.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1999.

FARIA, J. B. **O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa: experiências de formação de sujeitos em imersão docente**. 2018. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, 2018.

FARIAS, I. M. S. O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica. **Revista Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 155-168, jan./maio. 2019.

FARIAS, I. M. S.; CAVALCANTE, M. M. S.; GONÇALVES, M. T. L. Residência pedagógica: entre convergências e disputas no campo da formação de professores. **Form. Doc.**, v. 13, n. 25, p. 95-108, set./dez. 2020.

FÁVERO, A. A.; CENTENARO, J. B.; BUKOWSKI, C. Uma revolução controlada? A BNCC como política de centralização. **Revista e-Curriculum**, v. 19, n. 4, p. 1676-1701, out./dez. 2021.

FELÍCIO, H. M. S.; SILVA, C. M. R. Currículo e Formação de Professores: uma visão integrada da construção do conhecimento profissional. **Rev. Diálogo Educ.**, v. 17, n. 51, p. 147-166, jan./mar. 2017.

FELIPE, F. A.; SILVA, D. S.; COSTA, A. C. Uma base comum na escola: análise do projetoeducativo da base nacional comum curricular. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, v. 29, n. 112, p. 783-803, jul./set. 2021.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, ago. 2002.

FIALHO, V. M. A orientação do estágio na formação de professores de música. *In*: MATEIRO, T.; SOUZA, J. (Org.). **Práticas de ensinar música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaço, formação**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2014.

FILHO, S. M. C. **Metodologias ativas no programa de residência pedagógica: uma abordagem da aprendizagem baseada em projetos para o ensino de matemática.** 2021. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande- PB, 2021.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. **O impacto da covid para as populações vulneráveis.** Rio de Janeiro, RJ: FIOCRUZ, 2022. Disponível em: <https://www.fiocruzbrasil.fiocruz.br/o-impacto-da-covid-para-as-populacoes-vulneraveis/>. Acesso em: 10 out. 2022

FRIGOTTO, G. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc., Campinas**, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>: Acesso em: 20 jun. 2023.

FRIGOTTO, G. Pandemia, mercantilização da educação e resistências populares. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v.13, n. 1, p. 636-652, abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/44442/24642>. Acesso em: 15 jun. 2023.

FORMOSINHO, J.; NIZA, S. Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. *In*: FORMOSINHO, J. (Org.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente.** Porto: Porto Editora, 2009.

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação e Sociedade**, v. 30, n. 106, p.63-86, jan./abr. 2009.

GASTALDO, L. F.; HAUBERT, M. S.; ZANON, L. B. Reflexão sobre os limites da racionalidade técnica na formação do professor. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 21, Santa Rosa. **Anais [...]**. Santa Rosa, RS: UNIJUI, 2020, p. 1-7. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/enacedesiepec/article/view/18771/17519> Acesso em: 24 fev. 2022.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. *In*: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

GATTI, B. A; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.**, Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GENERALI, S. Plataformização da educação e pandemia no contexto migratório: desconexão e exclusão. **Rev. Século XXI**, v. 13, n. 2, jul./dez. 2022.

GHENDI, E; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, H. **A escola crítica e a política cultural**. São Paulo: Cortez, 1987.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GODIM, F. S. **Análise do programa de residência pedagógica a partir da pedagogia histórico-crítica**. 2021. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu-PR, 2021.

GONÇALVES, M. R. S. V. **A dimensão relacional no processo de supervisão de professores**. 1998. 274 f. Dissertação (Mestrado em Supervisão) - Universidade do Algarve, Portugal, 1998.

GOMES, C. A. V; MELLO, S. A. Educação escolar e constituição do afetivo: algumas considerações a partir da psicologia histórico-cultural. **Perspectiva**, v. 28, n. 2, p. 677-694, jul./dez. 2010.

GUERRA, L. M. *et al.* O programa residência pedagógica e sua contribuição para os futuros docentes: relatos de experiência. **Revista Insignare Scientia**, v. 5, n. 1, p. 541-556, 16 mar. 2022.

GUIMARÃES, C. S. A educação no Brasil após a redemocratização (1985-2002). **Revista Fundamentos**, v. 2, n. 1, p. 98-112, fev. 2015.

HENN, R. **Supervisão colaborativa na educação de infância: o desenvolvimento profissional de um grupo de educadores do Brasil**. 2021. 326 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Aveiro, Aveiro, 2021.

HERNANDES, P. R. A reforma do ensino médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **Revista do Centro de Educação**, v. 44, p. 1-19, 2019.

HOBOLD, M. S; BUENDGENS. Trabalho do professor formador a influência da dimensão relacional na constituição da profissionalidade docente. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 2, p. 198-219, jul./out. 2015.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Versão 3.0. [S.L.]: Objetiva, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**. Porto Alegre: Editora Artes, 1999.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Livros Horizonte. 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e**

profissão docente. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, J. C. Os significados da educação, modalidades de prática educativa e a organização do sistema educacional. **Revista Inter Ação**, v. 16, n. 12, p. 67-90, 2 out. 2018.

LOPES, E. C. P. M.; CAPRIO, M. As influências do modelo neoliberal na educação. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 5, p. 1-16, 2008. Disponível em: https://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/edi5_artigoedianelopes.pdf. Acesso em: 17 maio 2023.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MAGNAVITA, M. R. *et al.* Programa residência pedagógica: análise comparativa entre os editais de 2018 e 2020. **Rev. Int. de Form.de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 7, p. 1-20, 2022.

MARKUART, E. N.; MARASCHI, C. **Oficinando em rede - Co-habitar tempos possíveis.** 1. ed. Florianópolis, SC: Abrapso Editora, 2023.

MAUÉS, O. C.; CAMARGO, A. M. M. Marcos regulatórios nas políticas de formação e valorização docente pós-LDB. **Revista Educação em Questão**, v. 42, n. 28, p. 149-174, jan./abr. 2012.

MESQUITA, E.; FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. Supervisão da prática pedagógica e colegialidade docente: a perspectiva dos candidatos a professores. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, v. 12, p. 59-77. 2012.

MINAS GERAIS. Secretaria do estado de educação. **Ano escolar de 2020 da rede pública estadual de ensino termina no dia 30 de janeiro.** Belo Horizonte, MG: SEE-MG, 2021. Disponível em: <https://srenovaera.educacao.mg.gov.br/124-noticias-see/853-ano-escolar-de-2020-da-rede-publica-estadual-de-ensino-termina-no-dia-30-de-janeiro>. Acesso em: 18 maio. 2023.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MORETTO, R; MANSUR, O. C. Ser professor: as múltiplas dimensões da docência. **Rev. Bras. Educ. Med.**, v. 24, n. 2, p. 5-12, maio/set. 2000.

NEVES, L. M. W. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 36, 2013, Goiânia. **Anais [...].** Goiânia, GO: ANPED, 2013, p. 1-15. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt05_trabencomendado_lucianeves.pdf. Acesso em: 28 maio 2023.

NÓVOA, A. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012.

- NÓVOA, A. Firmar a posição como professor. Afiramar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2023.
- NÓVOA, A.; ALVIN, Y. C. Os professores depois da pandemia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, p. 1-16, 2021.
- NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11-30.
- NÓVOA, A. Os Professores e a sua formação num tempo de metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019.
- NÓVOA, A. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, São Paulo, v. 16, n. 142, p. 13-15, 2001.
- NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.
- OLIVEIRA, A.; BARBOSA, V. S. Formação de professores em ciências sociais: desafios e possibilidades a partir do estágio e do PIBID. **Revista Eletrônica Inter-Legere**, v.1, n. 13, p. 140-162, jul./dez. 2013.
- OLIVEIRA, B. R. *et al.* A implementação da educação remota em tempos de pandemia: análise da experiência do Estado de Minas Gerais. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 84-106, jan./mar. 2021.
- OLIVEIRA, J. A. **Supervisão como orientação para a prática profissional: permitindo a criatividade na profissão**. 2019. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2019.
- PANNUTI, M. P. **A relação teoria e prática na residência pedagógica**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, 5, 2015, Curitiba. **Anais [...]** Curitiba-PR: PUCPR, 2015, p. 1-8.
- PEREIRA, D. S. P. C. **Educação musical em uma escola de educação básica: contribuições do programa residência pedagógica**. 2022. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 2022.
- PERONI, V. M. V. L.; CAETANO, M. R.; ARELARO, L. R. G. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 35, n. 1, p. 35-56, jan. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2447-41932019000100035&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 17 maio 2023.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo. Cortez.. 2012.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PRADO, B. M. S. **Programa de residência pedagógica/Capes: formação diferenciada de professores em cursos de pedagogia?** 2020. 312 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Católica de Santos, Santos-SP, 2020.

QUEIROZ, V. R. F. **O mal-estar e o bem-estar na docência superior a dialética entre resiliência e contestação**. 2014. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiania-GO, 2014.

RAMOS, D. A. **Pistas de uma professora preceptora para o desenvolvimento da prática de licenciandos na iniciação a docência**. 2021. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2021

REIS, A. T.; ANDRÉ, M. E. A.; PASSOS, L. F. Políticas de formação de professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 12, n. 23, p. 33-52, jan./abr. 2020.

REY, F. L. G. A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. **Psic. da Ed.**, São Paulo, v. 13, p. 9-15. 2001.

RIBEIRO, D. A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. *In*: ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem**. Porto: Porto Editora, 2000.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-181, jan./abr. 2007.

RUSHEL, R. *et al.* Do presenteísmo ao virtualismo: o papel social do aluno por detrás das câmeras no período pandêmico. *In*: INTERNATIONAL CONFERENCE IN ACCOUNTING, 22. 2022, São Paulo. **Anais [...]** São Paulo: USP, 2022, p. 1-21.

SÁ-CHAVES, I.; AMARAL, M. J. Supervisão reflexiva: a passagem do eu solitário ao eu solidário. *In*: ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem**. Porto: Porto Editora, 2000.

SÁ-CHAVES, I. **Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2000.

SANTANA, F. C. M.; BARBOSA, J, S. O dispositivo formativo da residência pedagógica: ataques, lutas e resistências. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. 1-25, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kcHJszJzt8zGSyxmSRpmSYq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2023.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina. 2020.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, 2020.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 142-155, jan./abr. 2009.

SAVIANI, D. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Revista de Ciência de Educação**, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007.

SCHON, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHON, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Quixote, 1992.

SERAFIM, E. S.; SANTOS, G. V.; CAVALCANTI, A. P. Ensino remoto emergencial: análise dos planos de estudos tutorado (PET). **Revista Panorâmica**, v. 36, p. 1-14, maio/ago. 2022.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SFORNI, M. S. F. Interação entre didática e teoria histórico-cultural. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 375-397, abr./jun. 2015.

SILVA, A. A.; CAPUTO, D. R.; AZEVEDO, F. O. Análise do plano de estudo tutorado da secretaria estadual de educação de Minas Gerais. **Sociedade Brasileira de Educação Matemática**, v. 1, p. 1-65, 2020. Disponível em: www.sbemrasil.org.br/files/analise_plano_mg.pdf. Acesso em: 18 maio 2023.

SILVA, J. F. **A mediação no processo de escrita e reescrita no programa de residência pedagógica**. 2022. 150 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 2022.

SILVA, L. H. A.; SCHNETZLER, R. P. A mediação pedagógica em uma disciplina científica como referência formativa para a docência de futuros professores de biologia. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 57-72, 2006.

SILVA, M. R. M. **Residência pedagógica: aproximações e distanciamentos entre as documentações do preceptor e do residente**. 2021. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pernambuco, Recife-PE, 2021.

STAKE, R. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R. Perspectivas para análise de entrevistas. *In: SZYMANSKI, H. (Org.). A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.* Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

TANURI, L. História da formação de professores. *In: SAVIANI, D.; CUNHA, L. A.; CARVALHO, M. M. C. (Org.). 500 anos de educação escolar.* São Paulo: ANPED/Autores Associados, 2000.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, v. 1, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

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

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 13, p. 03-24, jan./abr. 2000.

TARDIM, H. P.; ROMERO, R. Formação prática na residência pedagógica em tempos de pandemia: reflexões sobre contribuições e aperfeiçoamento. **Revista Educação & Formação**, v. 1, p. 1-24, 2022.

TAVARES, J.; BRZEZINSKI, I.; ALARCÃO, I., DEMO, P. **Ontem e amanhã na universidade em discurso direto.** Goiânia: Editora UFG, 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS. **Plano de desenvolvimento institucional 2021 a 2025 UNIFAL-MG.** Alfenas: UNIFAL-MG, 2020. Disponível em: https://www.unifal-mg.edu.br/planejamento/wp-content/uploads/sites/53/2021/01/PDI_2021_2025_Versao_Final.pdf. Acesso em: 24 abr. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS. **Projeto institucional – programa residência pedagógica de 2021 a 2025.** Alfenas: UNIFAL-MG, 2020b.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

VIEIRA, A. C.; ARAÚJO, M. E. Como o estado de Minas Gerais está trabalhando para alcançar o objetivo “educação de qualidade”, no contexto da pandemia de COVID-19. **Educação Sem Distância**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 1-11, dez. 2021.

VIEIRA, F. Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 197-217, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RLPzytTnfpLS5jVVMNShsTs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 28 mar. 2023.

VIEIRA, M. M. **Intensificação e consentimento: reflexões sobre as atividades dos docentes do ensino público superior (1990-2013).** 2017. 138 f. Tese (Doutorado em

História) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2017.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2007.

YOUNG, M. F. D. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI?. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 18-37, 2016.

YOUNG, M. F. D. **Trazer o conhecimento de volta**: do construtivismo social ao realismo social na sociologia da educação. Londres: Routledge, 2007.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista semiestruturada

1. Por uma questão de sigilo, qual pseudônimo gostaria de usar neste diálogo?
2. Subprojeto que atua:
3. Foi a primeira vez que atuou na RP?
4. Antes da pandemia, você tinha um planejamento previsto para o desenvolvimento do PRP. Quais as modificações que você teve que fazer para se adaptar à realidade da pandemia?
5. Em linhas gerais, como desenvolveu a orientação do PRP durante a pandemia? (atenção para gerar outras questões...atividades propostas, forma de acompanhamento, a relação com a escola, a relação com os preceptores...)
6. Considerando que o RP é um programa que supõe a inserção no contexto escolar, como trabalhou com essa dimensão durante a pandemia, visto que as escolas estavam em trabalho remoto?
7. Quais as facilidades que encontrou para desenvolver seu trabalho de orientação neste momento de pandemia?
8. Quais as dificuldades que encontrou para desenvolver seu trabalho de orientação neste momento de pandemia?
9. Como fez o acompanhamento dos residentes no trabalho do RP, durante a pandemia (didático-pedagógico)?
10. Como você analisa o impacto do programa na formação dos professores neste período pandêmico?

ANEXO

ANEXO A - Parecer do comitê de ética

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O Programa Residência Pedagógica no contexto da pandemia da COVID-19

Pesquisador: Helena Maria dos Santos Felício

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 45602321.2.0000.5142

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS - UNIFAL-MG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.742.325

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa objetiva analisar o desenvolvimento do Programa Residência Pedagógica (RP) no contexto da pandemia da COVID-19. Para tanto, os participantes (residentes, preceptores, orientadores e coordenador) do programa na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) serão convidados a participar do estudo, que contará com a aplicação de um questionário online para os residentes e entrevistas, também na modalidade on-line, para preceptores, orientadores e coordenador do referido programa.

A pesquisa será desenvolvida por pesquisadoras do grupo de pesquisa Contextos Educacionais e Produção do Conhecimento.

Objetivo da Pesquisa:

É Objetivo Primário da pesquisa analisar o desenvolvimento do Programa Residência Pedagógica (RP), da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), no contexto da pandemia, e seus impactos para a formação de professores. Segundo o projeto "esta análise requer um mapeamento, tanto do Programa Residência(RP), enquanto um elemento da política pública para a formação de professores, como do contexto de sua realização no âmbito da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), cuja concretização desdobra-se nos seguintes objetivos

específicos:

Analisar os dispositivos legais e estruturantes do Programa Residência Pedagógica a nível geral e

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 - Sala O 314 E

Bairro: centro **CEP:** 37.130-001

UF: MG **Município:** ALFENAS

Telefone: (35)3701-9153 **Fax:** (35)3701-9153 **E-mail:** comite.etica@unifal-mg.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS



Continuação do Parecer: 4.742.325

institucional; Levantar o perfil de formação / atividade profissional dos participantes do Programa Residência Pedagógica da UNIFAL-MG (RP/UNIFAL-MG): residentes, preceptores e orientadores; Explorar a representação que os participantes do RP/UNIFAL-MG tem acerca do desenvolvimento do mesmo neste momento pandêmico; Identificar os desafios, positivities e limitações que o desenvolvimento do RP, neste contexto pandêmico, apresenta à formação inicial de professores.

Análise CEP: os objetivos são exequíveis em relação à proposta metodológica e ao cronograma apresentado

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Durante a execução da pesquisa poderão ocorrer riscos de nível mínimo como provocar certo desconforto, vergonha, ou constrangimento; modificações em sua agenda para que haja disponibilidade de tempo para responder ao instrumento; invasão de privacidade, uma vez que será convidado a partilhar de sua experiência no Programa Residência Pedagógica; riscos característicos do ambiente virtual, como limitações das tecnologias utilizadas e do pesquisador para assegurar total confidencialidade e potencial risco da violação das informações.

Esses riscos serão minimizados com o compromisso da garantia do sigilo em relação às suas respostas, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos;

da garantia de acesso em um ambiente que proporcione privacidade durante a coleta de informações, do download imediato para um ambiente local do pesquisador, não permanecendo nenhum conteúdo na plataforma utilizada, a disponibilização do arquivo ao participante, uma abordagem humanizada, optando-se pela escuta atenta e pelo acolhimento do participante, obtenção de informações, apenas no que diz respeito àquelas necessárias para a pesquisa; da garantia da não identificação nominal no questionário; garantia de confidencialidade e a privacidade, a proteção das gravações e a não utilização das informações em prejuízo das pessoas; a garantia de explicações necessárias para responder as questões.

Análise CEP: os riscos foram bem avaliados, bem como as medidas minimizadoras foram adequadamente apresentadas.

Benefícios

As pesquisadoras informam que ao participar desse trabalho o participante contribuirá com a

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 - Sala O 314 E			
Bairro: centro		CEP: 37.130-001	
UF: MG	Município: ALFENAS		
Telefone: (35)3701-9153	Fax: (35)3701-9153	E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br	

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS



Continuação do Parecer: 4.742.325

construção de conhecimento sobre o campo da formação inicial de professores, nomeadamente por intermédio do Programa Residência Pedagógica, durante a pandemia. Do ponto de vista institucional é indicada com a possibilidade de identificar elementos que possam contribuir para uma avaliação e reflexão interna do referido programa, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento do programa em tempos de pandemia. E, do ponto de vista social, o participante contribuirá como relevância do projeto o fortalecimento de um programa que contribui para a manutenção dos licenciandos nos seus respectivos cursos, neste tempo de pandemia.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O referencial teórico é adequado e suficiente; a metodologia apresentada atende aos objetivos da pesquisa; o cronograma está adequado à metodologia e ao tempo de tramitação do projeto no CEP. Foram realizados esclarecimentos quanto ao número de participantes em cada grupo.

As pesquisadoras informaram que, ao concluir sua participação na primeira etapa da pesquisa (questionário), o participante receberá, automaticamente, em seu e-mail uma via do TCLE, assinado pelo pesquisador responsável e de suas respostas ao questionário. O questionário utilizado será também testado em estudo piloto para garantir sua abrangência, adequação ao tema e objetivos da investigação. O desenvolvimento deste estudo piloto será realizado com cinco participantes residentes do Programa Residência Pedagógica, que serão convidados para que, voluntariamente, respondam ao questionário a fim de que seja verificado a real compreensão do instrumento pelos participantes. É preciso considerar que as respostas emitidas pelos participantes deste estudo piloto não farão parte do estudo como um todo. Informaram também que após ler o TCLE, o participante poderá ou não conceder a sua anuência na participação da entrevista e, ao enviá-lo ao pesquisador, o participante receberá, automaticamente, uma via do Termo de Consentimento em seu e-mail.

Ao receber a resposta do TCLE, o pesquisador fará o download do documento para o seu ambiente local, não deixando nenhuma informação no software (Google Forms) e nem na nuvem. Somente após o retorno do TCLE, será agendado com os participantes que concordaram em participar da entrevista, o melhor dia e horário para a realização da mesma.

No momento da entrevista ficará a critério do participante abrir ou não a sua câmera; será lembrado com o participante os aspectos relatados no TCLE; bem como os tópicos que

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 - Sala O 314 E			
Bairro: centro		CEP: 37.130-001	
UF: MG	Município: ALFENAS		
Telefone: (35)3701-9153	Fax: (35)3701-9153	E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br	

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS



Continuação do Parecer: 4.742.325

serão tratados na entrevista. Será, também, solicitado a permissão para a gravação da entrevista com a finalidade de, somente, facilitar a transcrição das informações.

Mediante a permissão para a gravação da entrevista, após a realização da mesma, o arquivo será transferido para ambiente local do pesquisador

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- a) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - presente e adequado.
- b) Termo de Assentimento (TA) – não se aplica.
- c) Termo de Assentimento Esclarecido (TAE) – não se aplica.
- d) Folha de Rosto – presente e adequada.
- e) Projeto de Pesquisa Detalhado - presente e adequado.
- f) TERMO DE COMPROMISSO PARA DESENVOLVIMENTO DE PROTOCOLOS DE PESQUISA NO PERÍODO DA PANDEMIA DO CORONAVÍRUS (COVID-19): presente e adequado.
- g) TCUD - presente e adequado.
- h) TAI - presente e adequado
- i) Questionário individual: presentes e adequado.
- j) Roteiro de entrevista: presente e adequado

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Recomenda-se a aprovação do projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após análise a coordenação do CEP emite parecer ad referendum.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1700883.pdf	24/05/2021 12:37:50		Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	18/05/2021 16:21:34	Helena Maria dos Santos Felício	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Entrevistas.pdf	18/05/2021 16:21:21	Helena Maria dos Santos Felício	Aceito

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 - Sala O 314 E
Bairro: centro **CEP:** 37.130-001
UF: MG **Município:** ALFENAS
Telefone: (35)3701-9153 **Fax:** (35)3701-9153 **E-mail:** comite.etica@unifal-mg.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS



Continuação do Parecer: 4.742.325

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_e_Questionario.pdf	18/05/2021 16:21:09	Helena Maria dos Santos Felício	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Pesquisa_Final.pdf	18/05/2021 16:20:42	Helena Maria dos Santos Felício	Aceito
Outros	TCUD_Termo_Compromisso_Utilizacao_Dados.pdf	15/04/2021 12:19:30	Helena Maria dos Santos Felício	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	10/02/2021 18:28:09	Helena Maria dos Santos Felício	Aceito
Outros	Termo_Compromisso_Pesquisa_Covid.pdf	10/02/2021 11:11:51	Helena Maria dos Santos Felício	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_Anuencia_Institucional.pdf	10/02/2021 11:08:46	Helena Maria dos Santos Felício	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ALFENAS, 28 de Maio de 2021

Assinado por:
DANIEL AUGUSTO DE FARIA ALMEIDA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 - Sala O 314 E
Bairro: centro **CEP:** 37.130-001
UF: MG **Município:** ALFENAS
Telefone: (35)3701-9153 **Fax:** (35)3701-9153 **E-mail:** comite.etica@unifal-mg.edu.br

ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE

Título da pesquisa: O Programa Residência Pedagógica no contexto da pandemia da COVID-19

Pesquisadoras responsáveis: Helena Maria dos Santos Felício (Profa. Dra.); Ana Carolina Sabino dos Santos (Mestranda).

Esta pesquisa está sendo divulgada após aprovação da Comissão de Ética em Pesquisa (CEP - UNIFAL-MG), sob parecer n° 4.726.108 e CAAE: 45602321.2.0000.5142

Apresentação:

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário(a), do projeto de pesquisa “O Programa Residência Pedagógica no contexto da pandemia da COVID-19”, de responsabilidade da pesquisadora Helena Maria dos Santos Felício, que tem como objetivo analisar o desenvolvimento do Programa Residência Pedagógica (RP), da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), no contexto da pandemia, e seus impactos para a formação de professores. Dentro desse projeto, temos o subprojeto “Residência Pedagógica: a experiência do docente orientador no contexto pandêmico”, de responsabilidade da mestranda Ana Carolina Sabino dos Santos sob orientação da Prof^ª. Dr^ª Helena Maria dos Santos Felício, o referido subprojeto tem como objetivo analisar a experiência do docente orientador no desenvolvimento do PRP, da UNIFAL-MG, no contexto da pandemia. Sua participação consistirá em conceder uma entrevista on-line ou presencial, de no máximo 1 hora, sobre a sua participação no Programa Residência Pedagógica. Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, e no caso de aceitar fazer parte do nosso estudo você deverá declarar o seu consentimento. Após ler este termo de consentimento, você poderá concordar ou não com a participação na entrevista e, ao enviá-lo ao pesquisador, você receberá, automaticamente, em seu e-mail uma via do Termo de Consentimento devidamente respondido e assinado pelo pesquisador responsável que, ao recebê-lo, fará o download do documento para o seu ambiente local, não deixando nenhuma informação no software (Google Forms) e nem na nuvem. Caso você concorde, somente após a sua indicação positiva, um e-mail lhe será encaminhado para agendamento do melhor dia e horário para a realização da entrevista on-line, pelo Google Meet, ou presencialmente, de acordo com a sua disponibilidade. Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador(a) ou com a instituição. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

Informações:

Ao ler os itens abaixo, você deve declarar se foi suficientemente esclarecido(a) sobre as etapas da pesquisa ao final deste documento.

1. Esta pesquisa tem por objetivo analisar o desenvolvimento do Programa Residência Pedagógica (RP), da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), no contexto da pandemia, e seus impactos para a formação de professores.
2. A sua participação nesta pesquisa consistirá em participar de uma entrevista presencial, ou on-line, mediante a utilização de uma plataforma destinada a esta finalidade (Google Meet), que terá a duração de, no máximo 1 hora. Nesta entrevista pretende-se conversar sobre a sua

percepção a respeito do desenvolvimento do Programa Residência Pedagógica, enquanto professor orientador, durante a pandemia da COVID-19, considerando as suas limitações, seus desafios e o impacto para a formação de professores. Pretende-se, mediante o seu consentimento, o registro de áudio ou vídeo que servirão, apenas, para facilitar o registro de informações, que serão utilizadas apenas pelos pesquisadores, não sendo este material disponibilizado para outras finalidades. É importante observar que você terá acesso ao arquivo.

3. Durante a execução da pesquisa poderão ocorrer riscos de nível mínimo como provocar certo desconforto, vergonha, ou constrangimento; modificações em sua agenda para que haja disponibilidade de tempo para responder ao instrumento; invasão de privacidade, uma vez que será convidado a partilhar de sua experiência no Programa Residência Pedagógica; riscos característicos do ambiente virtual, como limitações das tecnologias utilizadas e do pesquisador para assegurar total confidencialidade e potencial risco da violação das informações. Esses riscos serão minimizados com o compromisso da garantia do sigilo em relação às suas respostas, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos; da garantia de acesso em um ambiente que proporcione privacidade durante a coleta de informações, do download imediato para um ambiente local do pesquisador, não permanecendo nenhum conteúdo na plataforma utilizada, a disponibilização do arquivo ao participante, uma abordagem humanizada, optando-se pela escuta atenta e pelo acolhimento do participante, obtenção de informações, apenas no que diz respeito àquelas necessárias para a pesquisa; da garantia da não identificação nominal no questionário; garantia de confidencialidade e a privacidade, a proteção das gravações e a não utilização das informações em prejuízo das pessoas; a garantia de explicações necessárias para responder às questões.

4. Ao participar desse trabalho você contribuirá com a construção de conhecimento sobre o campo da formação inicial de professores, nomeadamente por intermédio do Programa Residência Pedagógica, durante a pandemia. Do ponto de vista institucional é indicada com a possibilidade de identificar elementos que possam contribuir para uma avaliação e reflexão interna do referido programa, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento do programa em tempos de pandemia. E, do ponto de vista social, você contribuirá como relevância do projeto o fortalecimento de um programa que contribui para a manutenção dos licenciandos nos seus respectivos cursos, neste tempo de pandemia.

5. Sua participação nesta entrevista terá a duração de, no máximo 1 hora.

6. No momento da entrevista, caso a mesma aconteça no formato on-line, ficará a seu critério abrir ou não a sua câmera; bem como, conceder anuência para a gravação da entrevista. Após a realização dela, o arquivo será transferido para o ambiente local do pesquisador e disponibilizado a você, não permanecendo nenhum conteúdo na plataforma do Google Meet e nem na nuvem. É importante esclarecer que a gravação tem, somente, a finalidade de facilitar a transcrição do conteúdo pelos pesquisadores. Entretanto, caso não autorize a gravação da entrevista, as informações serão registradas, de forma escrita (de próprio punho ou em um editor de texto) pelo pesquisador, sendo também este registro disponibilizado a você.

7. Você não terá nenhuma despesa por sua participação na pesquisa, sendo a entrevista totalmente gratuita; e você poderá deixar de participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerá qualquer prejuízo.

8. Você foi informado e está ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a

pagar, por sua participação, no entanto, caso você tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, terá direito à busca de ressarcimento.

9. Caso ocorra algum dano, previsto ou não, decorrente da sua participação no estudo, você terá direito a assistência integral e imediata, de forma gratuita (pelo patrocinador e/ou pesquisador responsável), pelo tempo que for necessário; e terá o direito a buscar indenização.

10. Será assegurada a sua privacidade, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificá-lo(a), será mantido em sigilo. Caso você deseje, poderá ter livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da sua participação.

11. Você foi informado(a) que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e que os resultados da pesquisa poderão ser publicados/divulgados através de trabalhos acadêmicos ou artigos científicos por profissionais da área.

12. Conforme o item III.2, inciso (i) da Resolução CNS 466/2012 e o Artigo 3º, inciso IX, da Resolução CNS 510/2016, é compromisso de todas as pessoas envolvidas na pesquisa de não criar, manter ou ampliar as situações de risco ou vulnerabilidade para os indivíduos e coletividades, nem acentuar o estigma, o preconceito ou a discriminação.

A partir dessas considerações, AUTORIZO a coleta e divulgação de
imagens/fotografias/vídeos/som de voz para a presente pesquisa.

SIM

NÃO

13. Você poderá consultar a pesquisadora Ana Carolina Sabino dos Santos, no seguinte telefone (35) 99714-9455 ou e-mail ana.sabino@sou.unifal-mg.edu.br; A pesquisadora coordenadora Helena Maria dos Santos Felício, no seguinte telefone (35) 98412.3659 ou e-mail helena.felicio@unifal-mg.edu.br e/ou o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alfenas (CEP/UNIFAL-MG*), com endereço na Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700, Centro, Cep - 37130-000, Fone: (35) 3701 9153, no e-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e sua participação.

**O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alfenas (CEP/UNIFAL-MG) é um colegiado composto por membros de várias áreas do conhecimento científico da UNIFAL-MG e membros da nossa comunidade, com o dever de defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento científico dentro de padrões éticos.*

DECLARO ter sido informado (a) e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

SIM NÃO