

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS**

**ELLEN MARIA SANTOS PORTELA**

**AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA  
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE LICENCIANDOS EM  
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

**ALFENAS/MG**

**2024**

**ELLEN MARIA SANTOS PORTELA**

**AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA  
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE LICENCIANDOS EM  
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para  
obtenção do título de Mestre em Educação pela  
Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração:  
Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias.  
Orientador: Prof. Dr. Gabriel Gerber Hornink

**ALFENAS/MG**

**2024**

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas  
Biblioteca Central

Portela, Ellen Maria Santos .

As contribuições do Programa de Residência Pedagógica na construção da identidade docente de licenciandos em Ciências Biológicas / Ellen Maria Santos Portela. - Alfenas, MG, 2024.

105 f. : il. -

Orientador(a): Gabriel Gerber Hornink.

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

Bibliografia.

1. Formação docente. 2. Políticas públicas. 3. Identidade docente. I. Hornink, Gabriel Gerber, orient. II. Título.

AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE  
DE LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

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  
Educativas.

Aprovada em: 28 de maio de 2024.

Prof. Dr. Gabriel Gerber Hornink  
Instituição: Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)

Profa. Dra. Édila Dalmaso Coswosk (UNEB-BA)  
Instituição: Universidade do Estado da Bahia (UNEB-BA)

Prof. Dr. Grégory Alves Dior  
Instituição: Universidade do Estado da Bahia (UNEB-BA)



Documento assinado eletronicamente por **Gabriel Gerber Hornink, Professor do Magistério Superior**, em 28/05/2024, às 16:44, 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](https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1248067** e o código CRC **1EEFDEA9**.

Dedico este trabalho aos que acreditam no poder de mudança da educação em nossa sociedade, desde os microespaços em que podemos pisar. Dedico também aos que são minha família, de sangue e de alma, sem eles eu não chegaria até aqui.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me dado o fôlego de vida e a coragem para traçar o meu caminho.

À minha família, que acreditou em mim e me apoiou nos estudos, especialmente aos meus avós (Maria e Ivaldo) pela minha criação e educação enquanto pessoa; aos meus pais (Marinalva e Eduardo) pelo apoio constante, minha mãezinha que tanto me inspira pelas suas lutas; e aos meus irmãos, por serem minha motivação diária (Kimberlly, Luis Eduardo, Mizael e Benjamim). Minha irmã Kimberlly, carinhosamente Cacai, é meu braço direito, amor, suporte e segurança nesse plano terrestre. Agradeço também às minhas tias, Marina e Marizete, por seu constante amparo.

A Tom e Mel, pelos lambejos e alegria com seus olhares carinhosos nos momentos turbulentos.

Às minhas irmãs de alma, Larissa e Carol, que são apoio, inspiração e afeto. A elas e suas famílias, meu agradecimento por sempre terem me acolherem em suas casas e corações.

Aos meus amigos, que estiveram comigo em toda a trajetória, respeitando os momentos de ausência e valorizando a presença (Marina, Melissa, Lina, Eduardo, Gerald, Gabriel e Luan).

À minha professora amada, Yolanda, por quem eu tenho grande inspiração na docência.

Aos meus professores queridos, Grégory e Édila por acreditarem na formação dos seus alunos e exercerem a coragem de coordenar os programas de formação na UNEB - X, por toda orientação e incremento nos meus primeiros passos na pesquisa, por terem me apresentado o caminho da docência e acreditarem em mim num projeto para a pós-graduação.

Ao meu orientador Gabriel Gerber pela atenção e orientação durante todo o percurso.

Agradeço a banca por toda disponibilidade. Sou imensamente grato pelo valioso feedback fornecido por cada membro. Suas sugestões e críticas foram fundamentais para o aprimoramento deste trabalho.

Aos colegas que conheci no mestrado, em especial Ana Lucia, Fernanda, Daniel, Guilherme e Edson.

À professora Helena Felicio pela oportunidade em participar do seu projeto.

Ao professor Frederico Toti por toda atenção, paciência e disponibilidade em cada procura.

Ao professor Marcos, ao professor Paulo e à professora Rejane por toda contribuição durante a formação nos componentes.

E todos que, em algum momento, estiveram presentes durante meu tempo dedicando a

este mestrado.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

(...) é impossível investigar, por exemplo, os processos de ensino e aprendizagem na Educação em Ciências de forma isolada, sem considerar as tramas que compõem o contexto escolar, a relação entre os professores e os estudantes, e as demais complexidades que compõem o cenário das salas de aula (Dionor, 2024, p. 107).

## RESUMO

Esta pesquisa teve como foco avaliar como o Programa de Residência Pedagógica da UNIFAL-MG contribuiu para a construção da identidade docente dos residentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no contexto da pandemia da COVID-19, durante o período de 2020 a 2022. O Programa de Residência Pedagógica (PRP), objetivo deste estudo, tem como um de seus objetivos a imersão do licenciando nas Instituições de Educação Básica (IEB), a fim de promover uma relação mais direta das Instituições de Ensino Superior (IES) com as IEB, proporcionando um aperfeiçoamento na formação, na qual o residente tem a oportunidade de se inserir dentro da realidade escolar brasileira, para além das experiências proporcionadas pelo estágio supervisionado curricular. O estudo caracteriza-se como qualitativo, com dados coletados por meio de uma análise documental dos relatos finais produzidos pelos residentes, sendo 18 relatos analisados. Os relatos foram analisados por meio da análise de conteúdo de Bardin. Assim, esse estudo nos evidencia que a identidade do docente é construída no percurso e na vivência do docente formador e docente formando. Portanto, as políticas públicas precisam direcionar cada vez mais o olhar para a formação inicial nos cursos de licenciatura, uma vez que essa aproximação do licenciando com o ambiente escolar favorece a construção da formação de educadores reflexivos, capazes de acompanhar as mudanças no contexto educacional com mais experiência. Deste modo, foram identificadas três temáticas e oito categorias de acordo com o embasamento teórico e emergente das unidades de registro. A análise dos dados evidenciou o papel do residente em cena durante a pandemia, um professor em formação que atravessou o momento peculiar na educação, evidenciando muitas surpresas e incertezas; o processo colaborativo entre residentes, preceptores e orientadores durante o ensino remoto; e as diretrizes utilizadas para transitar do ensino presencial para o remoto, por meio de suas mediações pedagógicas estabelecidas com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

**Palavras-chave:** Formação docente; Políticas públicas; Identidade docente.

## ABSTRACT

This research focused on evaluating how the UNIFAL-MG Pedagogical Residency Program contributed to the construction of the teaching identity of residents of the Biological Sciences Degree course in the context of the COVID-19 pandemic, during the period from 2020 to 2022. Pedagogical Residency Program (PRP), the objective of this study, has as one of its objectives the modification of licensing in Basic Education Institutions (IEB), in order to promote a more direct relationship between Higher Education Institutions (HEIs) and the IEB, providing an improvement in training, in which the resident has the opportunity to insert themselves within the Brazilian school reality, in addition to the experiences provided by the curricular supervised internship. The study is characterized as qualitative, with data collected through a documentary analysis of the final reports produced by residents, 18 of which are experimental reports. The work was requested and approved by the institution's ethics committee. The reports were prepared through Bardin's content analysis. Thus, this study shows us that the teacher's identity is built in the path and experience of the teacher trainer and teacher trainee. Therefore, public policies need to increasingly direct their attention to initial training in undergraduate courses, since this approach between undergraduate students and the school environment favors the construction of the training of reflective educators, capable of following changes in the educational context with more experience. In this way, three themes and eight categories were identified according to the theoretical and emerging basis of the registration units. Data analysis highlighted the role of the resident on the scene during the pandemic, a teacher in training who went through a peculiar moment in education, highlighting many surprises and uncertainties; the collaborative process between residents, preceptors and advisors during remote teaching; and the guidelines used to transition from in-person to remote teaching, through pedagogical mediations based on Digital Information and Communication Technologies.

**Keywords:** Teacher training; Public policy; Teaching identity.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Contribuição do preceptor e do orientador.....	24
Figura 2 – Bolsistas do Programa de Residência Pedagógica.....	29
Figura 3 – Linha temporal da educação brasileira e do PRP durante a pandemia.....	36
Figura 4 – Análise de conteúdo (Bardin, 2016).....	47
Figura 5 – Temáticas (01 ao 3) e categorias de análise (I ao VIII).....	50

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVAMEC	Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
COE	Comitê Operativo de Emergência
CI	Coordenador Institucional
COVID - 19	Coronavírus Disease 201
CTS	Ciência, Tecnologia e Sociedade
EEB	Escola de Educação Básica
EFOA	Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas
EM	Ensino Médio
ENALIC	Encontro Nacional da Licenciatura
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
IF BAIANO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
IES	Instituições de Ensino Superior
IEB	Instituição de Educação Básica
LBD	Lei de Diretrizes e Bases Nacional
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais

OMS	Organização Mundial da Saúde
PET	Plano de Estudo Tutorado
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência
PPGE	Programa de Pós Graduação em Educação
PRP	Programa de Residência Pedagógica
PROGRAD	Pró-reitoria de graduação
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
REANP	Regime de Estudo Não Presencial
SARSCOV-2	Síndrome Respiratória Aguda Grave
SEE	Secretaria Estadual de Educação
TDICs	Tecnologias Digitais de informação e comunicação
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNIFAL-MG	Universidade Federal de Alfenas
UNICEF	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>O ENCONTRO COM A PESQUISA.....</b>	<b>15</b>
1.1	INTRODUÇÃO.....	16
<b>2</b>	<b>A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....</b>	<b>21</b>
<b>3</b>	<b>O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E O ENSINO EMERGENCIAL.....</b>	<b>27</b>
3.1	UM RECORTE EDUCACIONAL: REFLEXÕES E PERSPECTIVAS.....	27
3.2	AS PESQUISAS SOBRE O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	31
3.3	A EDUCAÇÃO MINEIRA DURANTE A PANDEMIA.....	35
3.4	A RESIDÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS NO CENÁRIO DE PANDEMIA.....	39
<b>4</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....</b>	<b>43</b>
4.1	OBJETIVOS.....	44
4.2	ESTRUTURA DA PESQUISA.....	44
4.3	OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	45
4.4	OBJETO DE ESTUDO.....	46
4.5	ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	46
4.5.1	Pré análise.....	47
4.5.2	Exploração do material.....	49
4.5.3	Tratamento dos dados.....	50
4.6	ASPECTOS ÉTICOS.....	51
<b>5</b>	<b>ANÁLISE DOS RESULTADOS.....</b>	<b>52</b>
5.1	REINVENÇÃO E REFLEXÃO DA SUA PRÁTICA: O RESIDENTE E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL.....	52
5.1.1	A busca por metodologias diferenciadas no ensino de Biologia.....	52
5.1.2	O desencantamento com a baixa participação do alunato.....	58
5.1.3	Contribuição do ensino remoto na formação do professor.....	60
5.2	PRECISAMOS DOS OUTROS PARA NOS TORNARMOS PROFESSORES..	62
5.2.1	Práticas colaborativas entre os sujeitos da Residência.....	62
5.2.2	Elementos afetivos no fortalecimento dos vínculos.....	65
5.3	A MEDIAÇÃO DIGITAL.....	67
5.3.1	As tecnologias digitais de informação e comunicação como aliadas ao ensino.....	67
5.3.2	Os recursos digitais utilizados pelos residentes.....	70
5.3.3	O ensino digital e a formação docente.....	72
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>76</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>80</b>
	<b>APÊNDICE.....</b>	<b>90</b>
	<b>ANEXO.....</b>	<b>99</b>

## 1 O ENCONTRO COM A PESQUISA

Creio que a escolha das palavras certas está relacionada, ou parte mesmo, da subjetividade e também da experiência com a linguagem que a escritora, o escritor têm. A minha linguagem é fruto da minha subjetividade, que é formada na vivência, na experiência de várias condições (Evaristo, 2020, p. 38).

Apresento esta pesquisa que tem como objeto o Programa de Residência Pedagógica (PRP) e suas contribuições para a formação inicial de professores de Ciências Biológicas, os quais estiveram inseridos num cenário de pandemia. Esse momento foi caracterizado por dificuldades, incertezas, novidades, desafios e novas experiências que enriqueceram a bagagem profissional e pessoal destes futuros docentes.

Aqui me vejo confrontada com a questão de se eu escolhi meu objeto de pesquisa ou se fui escolhida por ele. A investigação sobre o Programa de Residência é uma inquietação que carrego desde a graduação em Ciências Biológicas, pois tanto o PRP quanto o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) deixaram marcas e certezas em mim. Eles evidenciam que o professor, esteja ele em sua formação inicial, contínua ou em atuação profissional, sempre precisa se reinventar e recalculando a rota, como foi o caso da educação durante o isolamento social.

Entretanto, ao discorrer sobre o caminho percorrido em minha pesquisa, é necessário retornar aos passos que tracei para chegar até aqui. Dessa forma, a seguir, relato minhas experiências na graduação e como bolsista de Iniciação Científica no Ensino Médio (EM). Ao contextualizar minha trajetória não posso deixar de mencionar o momento em que meu interesse pela pesquisa teve início. Durante o segundo e terceiro ano do Ensino Médio, fui bolsista de Iniciação Científica Júnior pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia. Nesse período, realizei o levantamento da Frota Pesqueira do meu município, motivada pela influência da minha professora de Biologia. Foi esse momento crucial que plantou a semente para a escolha da minha profissão. Decidi me tornar professora de Biologia/Ciências e fui aprovada no vestibular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Paralelamente, cursei Técnico Florestal no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano).

Neste cenário, já como graduanda em Licenciatura em Ciências Biológicas, pude participar de programas e ações da universidade, assim como externos a ela, que foram essenciais na minha trajetória. Por exemplo, atuei como voluntária e estagiária em projetos ambientais, estagiária no Programa Partiu Estágio do Governo da Bahia, voluntária no laboratório de microbiologia, voluntária na Iniciação Científica em Formação de Professores, bolsista do PIBID e Bolsista no PRP. O incremento nestes espaços foi essencial na formação do

meu “eu” enquanto corpo e educadora, principalmente com a participação nos dois últimos citados, Políticas Públicas de Formação Docente.

Neles, pude perceber que minha identidade enquanto futura professora foi moldada por um cenário social composto por figuras e cenas determinantes para minha formação na docência. Como bolsista, também me tornei pesquisadora, participando de eventos e suas organizações, apresentando trabalhos e publicando resumos, artigos e capítulos de livro ainda na graduação. Esse foi o cerne que me impulsionou a seguir a carreira na pós-graduação. Fui aprovada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), e é nesse contexto que continuo minhas pesquisas na área de formação docente.

Dessa forma, o Programa de Residência Pedagógica foi essencial para minha profissionalização. Além disso, contribuiu significativamente para minha compreensão e consolidação do papel docente e para a possibilidade de me entender e me constituir na certeza da docência, alinhando-se como o propósito desta pesquisa. Ele foi o catalisador desse desejo, estabelecendo aspectos de uma identidade profissional autônoma, criativa e crítica, por meio de orientação direcionada e práticas efetivas no ambiente escolar.

## 1.1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa está associada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Mestrado Acadêmico da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), na Linha de Pesquisa “Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologia”, e faz parte dos estudos desenvolvidos no âmbito do Programa, por meio do projeto<sup>1</sup>: Programa de Residência Pedagógica<sup>2</sup> (PRP) no contexto de pandemia da COVID - 19<sup>3</sup> (*Coronavirus Disease* 2019).

Como política pública nacional de formação, o PRP objetiva a imersão dos licenciandos nas Escolas de Educação Básica (EEB), a fim de promover uma relação mais direta das Instituições de Ensino Superior (IES) com as EEB, proporcionando o contato com a dimensão

---

<sup>1</sup> Ao buscar informações sobre o PRP na instituição de pesquisa, tomei conhecimento de que a professora Dra. Helena Felício estava desenvolvendo um projeto abrangente com autorização do comitê de ética, sobre o PRP na UNIFAL-MG. Diante disso, apresentei minha proposta a ela, e meu projeto de pesquisa foi incorporado ao projeto maior da professora pesquisadora, fazendo parte de um projeto guarda-chuva.

<sup>2</sup> Ao decorrer do texto nos referimos ao Programa de Residência Pedagógica como: PRP, Programa ou apenas Residência.

<sup>3</sup> “Doença que se manifesta em nós, seres humanos, após a infecção causada pelo vírus SARS-CoV-2” (Butantan, 2020). A pandemia da doença causada pelo novo Coronavírus 2019, COVID-19, impactou sobremaneira o cenário mundial, agravando as taxas de morbidade e mortalidade (Brito *et al.*, 2020). No Brasil, os dados do Painel Coronavírus mostram que houve 37.849.919 casos confirmados e 706.142 óbitos (Brasil, 2023). O país enfrentou a pandemia dirigido por um governo negacionista que negligenciou os dados científicos.

da ação profissional. Conforme apresentado por Nóvoa (2019a), o residente (professor em formação) tem a oportunidade de se inserir dentro da realidade escolar por meio de uma orientação direcionada, ultrapassando as experiências proporcionadas pelo estágio supervisionado curricular. Ações como as do referido Programa vêm sendo implementadas no campo das políticas públicas de formação de professores, especialmente a Política Nacional de Formação, oportunizando a autonomia docente em sala de aula. Isso porque o residente estabelece uma proximidade profissional possibilitada pela formação adquirida nas orientações dos orientadores e a atuação direta no chão da escola, como na elaboração e regência de aulas e criação de projetos educacionais.

Essa nova perspectiva de formação introduzida na Residência desenvolve-se em ações conjuntas entre o Ministério da Educação (MEC) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Por meio da Portaria nº 38 de fevereiro de 2018, da CAPES, esta tinha o intuito de selecionar as IES que possuíam cursos de licenciatura e atendiam aos critérios estabelecidos, escolhidas por meio de um edital nacional. Essa iniciativa atribui um tripé de interação nas diferentes representações educacionais, contando com a formação inicial (residente), o ensino básico (professor preceptor) e o ensino superior (professor universitário - orientadores dos projetos e o coordenador institucional).

A criação e a implementação do PRP pelo MEC são recentes, o que nos faz refletir sobre a importância de conduzir pesquisas relacionadas a ele. Isso se deve às suas contribuições, tais como: a aquisição da dimensão profissional e o apoio à permanência dos graduandos na universidade. Os residentes recebem uma bolsa de 400 reais mensais (com reajuste para 700 reais no ano de 2023), durante os 18 meses de vigência do Programa. Além disso, o PRP oferece bolsas para outros participantes, preceptores, orientadores e coordenadores, exceto os voluntários.

No bojo dessas políticas públicas, há o desenvolvimento de aspectos que contribuem para a identificação com a profissão, nas relações com os outros e com o meio sociocultural, construindo diálogos consigo e com o seu entorno nas práticas educativas, principalmente por estar “no campo teórico do conhecimento e no âmbito da prática social” (Pimenta; Lima, 2008, p. 13).

Partindo dessa ótica teórica e prática de formação, cada edital do PRP tem 18 meses de vigência, durante os quais os residentes elaboram intervenções pedagógicas, planejam e ministram aulas sob a supervisão do orientador e do professor preceptor da escola-campo onde o projeto é realizado. Em outras palavras, o PRP busca proporcionar a formação por meio da integração do conhecimento adquirido pelos residentes na universidade com a experiência

prática. Para tanto, considerando que o Programa está relacionado aos professores, é importante fornecer oportunidades para que os residentes adquiram essa formação de professor *prático-reflexivo*<sup>4</sup> sobre suas ações (Fernandes *et al.*, 2019).

No seguimento da busca por um professor *prático-reflexivo*, a Residência adota essa abordagem de causa e efeito, visando despertar nos residentes suas potencialidades e o reconhecimento de seus limites. Estimula-os a refletir sobre suas práticas no próprio momento da ação, seja durante orientações individuais ou discussões coletivas. Essas reflexões incluem a análise da escolha dos procedimentos pedagógicos a serem aplicados em uma aula, a seleção de um tema para um projeto e a avaliação do desempenho de uma aula ministrada. Assim, em um processo investigativo, “o professor reflexivo é, então, aquele que busca equilíbrio entre a ação e o pensamento” (Dorigon; Romanowski, 2008, p. 16). Quando confrontados com incertezas, eles promovem mudanças em vez de adotar uma postura apática e resignada diante das circunstâncias apresentadas.

Nessa lógica, observamos que a profissão docente exige uma reflexão sobre as práticas que levam ao ensino e todo o contexto que o antecede e sucede. Schön (2007) argumenta que o pensar na ação e a prática precisam estar unidas de maneira indissociável, numa aprendizagem através do próprio fazer, em ações que conectem atividades e não a isolem, como uma rede colaborativa construída, por exemplo, nos espaços escolares, que promovam reflexões e trocas de conhecimento.

Essas questões de trocas e partilhas nos levam a entender que a identidade do professor não deve ser considerada como estática, pronta para ser consumida, nem como um prato feito oferecido na universidade como "*self service*"<sup>5</sup>. Longe disso, a identidade docente é baseada nos espaços em que o docente perpassa.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão. Do confronto entre as teorias e as práticas, da construção de novas teorias, constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas e em outros agrupamentos (Pimenta, 1997, p. 3).

Neste contexto identitário, Pimenta (1997) reafirma que a identidade docente é construída

---

<sup>4</sup> “O conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons profissionais. Direi que o professor faz da sua prática um campo de reflexão teórica estruturadora da ação” (Zeichner, 1993, p. 16).

<sup>5</sup> “Palavra definida com estrangeirismo, oriunda da língua inglesa e inserida na língua portuguesa, cuja significação é a ação de autosserviço” (Dicionário informal, 2020).

ao longo do percurso e da experiência tanto do docente formado quanto do docente formando. É essencial que políticas públicas como o PRP direcionem cada vez mais sua atenção para o aprimoramento da formação teórico-prática<sup>6</sup> nos cursos de licenciatura, possibilitando a autonomia e a criticidade docente nesse processo, a fim de perpetuar a cultura da formação reflexiva.

Vejam, então, que o PRP está situado em um espaço/tempo determinante para a carreira docente, possibilitando a formação desse sujeito ativo e oportunizando múltiplas demandas, saberes e características ao residente. Com uma extensa vivência em contato direto com o chão da sala de aula, no que se refere a educação básica, seus desafios e possibilidades. Dessa forma, o Programa tem um grande potencial na formação dos licenciandos, promovendo ações que ajudam a superar com a dicotomia construída historicamente entre a universidade e as escolas (Araújo, 2021).

Freitas, Freitas e Almeida (2020) relatam que um dos aspectos abrangidos pelo PRP é a complementação da prática associada à teoria da universidade. Esses autores afirmam em sua pesquisa que o estágio supervisionado por vezes se distancia da prática pretendida, enquanto o PRP promove essas práxis de forma mais pontual e intensa.

À vista disso, ao conduzir uma pesquisa em um Programa de formação que potencializa reafirmações profissionais, percepções e construções sobre as práticas docentes, é essencial investigar os movimentos dessa formação em períodos conturbados, como o emergencial pandêmico no cenário virtual e suas situações mais complexas. Neste ensejo, o presente trabalho busca responder o seguinte problema de pesquisa: o Programa de Residência Pedagógica da UNIFAL-MG influenciou na construção identitária pessoal e profissional dos residentes do curso de Ciências Biológicas durante o ensino remoto emergencial?

Por conseguinte, os questionamentos que norteiam esta pesquisa são os seguintes: as políticas públicas de formação docente, como o PRP, implementado na UNIFAL-MG, oferecem uma contribuição mais próxima à profissão docente aos residentes? Como ocorreu o processo da Residência no contexto da pandemia? Quais fatores mediarão a construção da identidade? De que forma as interações entre residentes, preceptores e orientadores contribuíram para a construção da identidade docente durante a pandemia? Como as TDICs foram mediadoras nesse processo de construção e quais estratégias foram utilizadas? Portanto, para responder às questões, o objetivo geral deste estudo consiste em avaliar como o Programa de Residência

---

<sup>6</sup> “Teoria e prática são indissociáveis — condição fundamental para preparar-se o aluno para transformar a realidade, pelo seu trabalho, por sua atividade-prática” (Pimenta, 2009, p. 183).

Pedagógica da UNIFAL-MG contribuiu para a construção da identidade docente dos residentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no contexto da pandemia da COVID-19, durante o período de 2020 a 2022.

Para alcançar o objetivo proposto, esta pesquisa baseia-se nos pressupostos de uma abordagem qualitativa. Como metodologia, será realizada uma análise das representações presentes nas escritas de estudantes residentes sujeitos desse estudo, realizando análise de conteúdo dos relatos finais produzidos por eles e análise secundária dos documentos do Programa (diretrizes gerais e acervo institucional da UNIFAL-MG).

O presente trabalho está organizado na seguinte sequência: a primeira seção já exposta, refere-se ao percurso pessoal/profissional da pesquisadora e a introdução. A segunda seção aborda as contribuições teóricas da formação de professores e sua identidade. A terceira seção, é relatado sobre o PRP, seu embasamento teórico, dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação sobre a Residência, o desenvolvimento da educação durante a pandemia no estado de Minas Gerais e o andamento da Residência na UNIFAL-MG durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Na quarta seção, há um detalhamento sobre o percurso metodológico da pesquisa, suas classificações e as etapas realizadas para atender aos objetivos da pesquisa. Em seguida, são apresentadas as discussões realizadas nos relatos e, por fim, as considerações finais.

## 2 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Não se nasce professor, a vocação não é inata, constitui-se professor na intensa complexidade, extrínseca aos cursos, se constitui professor na subjetividade da sua própria consciência individual e coletiva, constituindo e reconstituindo em cada ação, ser e modo de estar no mundo (Lima *et al.*, 2020, p. 17).

O que é identidade? Para Faria e Souza (2011) é complexo conceituar o termo, porém é importante ressaltar que aqui entenderemos identidade como “um processo de construção social de um sujeito historicamente situado” (Iza *et al.*, 2014, p. 04). Isso implica que a identidade profissional inicial está entrelaçada aos contextos históricos, sociais e às contradições estabelecidas em sua formação, num processo permanente de moldagem conforme as demandas da sociedade, adquirindo assim novas faces identitárias ao longo do tempo. Stuart Hall (2002) observa que ao discutir identidade, entramos em uma temática pouco compreendida, o autor afirma que não temos uma identidade fixa e que esta é compreendida nas diferentes transformações do sujeito e nas influências externas em constante mutação.

No entanto, ao compreendermos a identidade, devemos considerar dois preceitos importantes, conforme expostos por Alves *et al.* (2007): a identidade para si, estruturada no interior do indivíduo, suas aspirações, desejos, o que ele é e o que pretende ser; e a identidade para o outro, formada pela dinâmica que o outro o atribui. Este é um processo articulado à identidade socialmente construída, que está em constante ação do tempo.

Assim, ao discutirmos sobre a identidade docente, consideramos, como já mencionado, que a identidade não é estática; ela passa por um processo contínuo de construção. Por essa razão, falaremos sobre processo identitário, marcado por um campo de lutas, conflitos, construções e desconstruções. Nóvoa defende que existem os 3 As que circundam e sustentam o processo identitário dos professores: adesão, ação e autoconsciência. Para o autor, “a adesão implica sempre a princípios e valores; a ação reflete nas escolhas da maneira de agir; a autoconsciência se caracteriza pela análise no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre sua própria ação” (Nóvoa, 2000, p. 16).

Para tanto, estudar o ser professor revela-se relevante não apenas para sua identidade dentro dos espaços escolares, mas também fora deles. Ao considerarmos a função complexa da educação como agente de transformação, o professor assume um papel fundamental, sendo sujeito chave do conhecimento estruturado a ser construído. No entanto, a sua identidade profissional não pode ser dissociada de sua humanidade e subjetividade ao entrar em uma sala de aula. Ao abordarmos esse profissional individualmente ou em seu contexto coletivo,

devemos lembrar que a figura do docente transcende sua profissão: ele é filho, pai, mãe, companheiro e possui sua história de vida a ser constituída em sua identidade (Lima *et al.*, 2020).

Ressalta - se a necessidade de valorizar as histórias de vida de cada professor, seus talentos, a forma, amor e dedicação com seus alunos, fatores cognitivos como suas personalidades, suas formas diversas de ver o mundo, suas ideologias, tradições, todas estas manifestadas em atitudes e vivências em sala de aula. Ou seja, a consciência sobre o meu fazer e o ser em sala de aula constrói a minha identidade docente (Lima *et al.*, 2020, p. 6).

Partindo dessa concepção, Pimenta e Franco (2008) destacam que a profissionalização docente é concebida como um processo que ocorre nas interações entre o sujeito, sociedade e o objeto de sua prática. O sujeito docente não é superficial nem está isolado no mundo; ao contrário, ele traz consigo uma bagagem histórica construída por meio de diversas influências que permeiam sua vida. Essa construção identitária se inicia antes mesmo da escolha pela profissão docente, sendo moldada por projetos, contribuições e interações em diferentes contextos, tornando-o um sujeito sociocultural.

Este profissional lida constantemente com mudanças estruturais em sua profissão, como reformas educacionais e centralização curricular, que muitas vezes reduzem a identidade docente a uma formação tecnicista e meramente instrumental. Isso contrasta com a perspectiva do professor como intelectual transformador, responsável pela de sua identidade profissional. De acordo com Lima *et al.* (2020), essa dicotomia gera uma crise identitária, na qual os contextos internos e externos associam-se às etapas de formação na carreira.

Nono (2011) estabelece que o professor, ao longo de sua carreira, passa por cinco fases distintas: a entrada na carreira; a estabilização; a fase de experimentação ou diversificação; a busca por uma situação profissional estável; e, por fim, a preparação da jubilação. Nesta análise, focaremos na primeira fase: a entrada na carreira. Durante esse período, o professor incorpora experiências adquiridas em sua formação inicial, que se tornaram precursoras em suas atividades futuras. Esse processo de incorporação contribui para a construção de sua identidade enquanto educador num processo de simetria invertida.

Diante disso, destacamos o que o Conselho Nacional de Educação estabelece em sua resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, especialmente em seu artigo terceiro, sobre os princípios norteadores para a formação docente, que preconiza uma formação pautada na simetria invertida. Esse conceito proporciona ao professor uma formação que reduz a distância entre a formação acadêmica e a atuação profissional, oferecendo-lhe a oportunidade de estar em um ambiente semelhante àquele em que atuará após a graduação, criando uma constante proximidade entre as funções de ensinar e aprender (Silva, 2014).

A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem: I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso; II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista: a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera (Conselho Nacional de Educação, 2002, p. 02).

A diretriz reafirma que o professor deve possuir uma formação teórica alinhada com a prática profissional que será desenvolvida nos locais de atuação após a formação inicial. Em consonância com isso, a simetria invertida se fortalece como um processo de resgate, no qual o professor em formação estabelece em suas metodologias e planejamentos posturas que refletem em sua formação, seja ela na graduação ou na pós-graduação, refletindo ações vivenciadas durante sua experiência como aluno.

Neste cerne, destaca-se o movimento de constituição da identidade docente ainda na formação. É na fase inicial de carreira, fase 1, que ocorrem as maiores tribulações e incertezas relacionadas à orientação do professor em sua atuação, pois ele está deixando para trás sua identidade de estudante e está assumindo sua responsabilidade como profissional de educação. Esse processo demanda um grande gasto de energia, pois envolve estresse, angústia, pânico, diminuição da confiança, pouca experiência, tensão e um estado de sobrecarga cognitiva.

Nono (2011) observa que um dos principais desafios enfrentados por professores recém-formados ou em fase final de formação é o choque da realidade ao chegarem à escola, já que suas práticas na universidade muitas vezes não são suficientes ou não os preparam adequadamente para o ambiente da sala de aula. O autor ressalta que os primeiros anos de atuação na profissão docente são cruciais para o desenvolvimento da prática profissional. Considerando a importância crescente dessas experiências práticas e sua integração à realidade profissional, destaca-se a relevância da participação em programas como a Residência Pedagógica.

O PRP mais uma vez demonstra sua capacidade de reduzir a distância entre a teoria e a prática, proporcionando aos professores residentes uma experiência que se assemelha à de um iniciante na docência. Durante um período de um ano e meio, os residentes assumem o controle de uma sala de aula, enfrentando os desafios típicos desse processo. Isso inclui lidar com conflitos entre teorias acadêmicas e a realidade do ambiente escolar, adaptar suas práticas de ensino e interagir com colegas e outros profissionais da escola. Essa experiência reflete o conceito de simetria invertida estabelecido nas diretrizes de formação de professores pelo CNE, e está intrinsecamente ligada ao embasamento teórico que sustenta a prática docente.

Nóvoa (2019a) em um dos seus ensaios, cita a transição entre a formação acadêmica e o exercício profissional, destacando que a fase inicial da carreira docente se inicia antes da conclusão da formação formal. O autor ressalta que a formação profissional do educador tem início já durante o período de estudos. Enfatizamos então o papel da Residência Pedagógica nesse processo, ela proporciona um ambiente que promove a imersão dos futuros professores em uma comunidade unificada de educadores, composta tanto por profissionais do ensino superior quanto do ensino básico, proporcionando uma socialização profissional essencial para o desenvolvimento do residente, conforme ilustrado na figura 1.

Figura 1 - Contribuição do preceptor e do orientador na formação do residente



Fonte: Autora (2024).

Dessa forma, o PRP torna-se um diferencial na formação desses licenciados. Além de suas práticas na sala de aula, os residentes recebem acompanhamento dos orientadores do Programa, que são professores universitários responsáveis por promover espaços de formação, como reuniões e grupos de estudos. Tanto os orientadores quanto os preceptores desempenham um papel crucial, fornecendo apoio, compartilhando ideias e auxiliando na formação dos residentes.

Dito isso, é necessário discutir a formação dos professores que estão em distintos espaços. Ao discutirmos essa formação docente, é comum encontrarmos dois termos frequentemente presentes em pesquisas com docentes: a formação inicial e a formação continuada. No entanto,

muitas vezes esses termos são abordados de forma separada e fragmentada, dando a impressão de rupturas entre o início, o meio e o fim. Assim, eles são vistos como marcadores de etapas distintas de uma formação, sendo uma o começo e a outra a continuação, no entanto, essa dimensão não é necessariamente inacabada e não se manifesta exclusivamente "inicialmente" ou "continuamente" apenas em espaços escolares, universidades, programas ou grupos de estudos. A formação ocorre em diversos canais, sejam eles sociais, familiares, afetivos, de amizades e similares (Pimenta; Lima, 2008).

As autoras utilizam uma definição para esses processos formativos, afirmando que “há mais sentido falarmos em formação profissional inicial e formação profissional contínua” (Pimenta; Franco, 2008, p.78). Embora as autoras usem esses termos para se referirem à formação profissional, acreditam também que essas formações não são imediatas e programadas, mas sim, carregam uma bagagem muitas vezes inerente ao sujeito, reafirmadas nos espaços institucionais normativos.

De acordo com essa linha de reflexão, compreendemos a formação docente de forma processual e inserida em um ciclo contínuo de desenvolvimento pessoal e profissional, fundamentado nas relações e interações do professor com o ato de ensinar, nos instrumentos utilizados e no contato com os sujeitos que estão sendo ensinados, ou nos quais o professor está mediando o processo de ensino (Pimenta; Franco, 2008).

Nesta perspectiva, refletir sobre o processo de formação docente nos faz observar as contribuições que vão além da universidade. Falar em formação é abordar a complexidade; é compreender que o licenciando ou licenciado desenvolve suas práxis nos diferentes espaços, os quais são fundamentais para o exercício da docência e suas bases de relações, a reflexão ocorre no momento da prática, e está é concedida nas vinculações (Silva; Basto, 2012).

Ao lado dessas questões, é necessário acrescentar que, em suma, muitos licenciandos só terão contato com a realidade escolar no estágio supervisionado, após passarem por uma formação teórica, mas, no entanto, ao se depararem com a vivência escolar, frequentemente encontram-se diante de problemáticas não abordadas durante suas formações teóricas nas universidades, o que os leva a desenvolver práticas e atuações profissionais não propiciadas apenas pelos aspectos teóricos (Bernardy; Teixeira, 2012).

Assim, é interessante constatar o espaço da escola na formação profissional docente. Há uma necessidade de práticas mais articuladas à vivência, de uma formação teórico-prática que considere “a escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas” (Nóvoa, 2012, p. 8). Nos currículos de formação, é essencial um diálogo que aproxime a escola e a universidade. O professor em formação precisa de experiências

concretas nos primeiros anos de exercício docente, unindo as duas instâncias formativas que legitimam a formação docente.

Atender a essa dimensão próxima do campo de estudo ao campo de atuação é necessário e importante. Conforme António Nóvoa (2012), no século XXI, enfrentamos um dos maiores desafios na formação profissional docente: a integração dos espaços acadêmicos com a prática formativa no chão da escola, há uma necessidade premente de buscar uma integração dessas dualidades em uma realidade organizacional que una os professores universitários, os professores da educação básica e os licenciandos. Essa proposta é firmada no Programa Residência, uma política pública que reafirma o espaço da escola como parte integrante da formação para a docência.

### 3 O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E O ENSINO EMERGENCIAL

O encontro universidade-escola é um espaço privilegiado de experimentação, cremos que os tensionamentos e aberturas viabilizaram a construção de novas práticas efetivamente emergentes, em que ambos atores advindos, seja da universidade seja da escola, saíram transformados (Miranda *et al.*, 2018, p. 12).

Nesta seção, iremos discorrer sobre as discussões do PRP, organizada da seguinte forma:

i) um recorte educacional sobre o programa; ii) as pesquisas na pós-graduação que abordam o PRP; iii) como se sucedeu a ensino remoto emergencial no estado de MG; iv) e os desdobramento do ensino na UNIFAL-MG durante a pandemia.

#### 3.1 UM RECORTE EDUCACIONAL: REFLEXÕES E PERSPECTIVAS

Embora o Programa de Residência Pedagógica seja uma iniciativa relativamente recente, implementada em nível nacional do Governo Federal e pela CAPES, Faria e Pereira (2019) destacam que uma abordagem semelhante para a formação inicial de professores já era empregada há mais de dez anos no país, desde 2009. Os autores mencionam que essa ideia foi difundida por meio de várias iniciativas, como o caso da Universidade Federal de São Paulo, onde, desde 2009, no curso de Pedagogia, os estudantes realizavam estágios obrigatórios em diferentes etapas do ensino, incluindo a Educação Infantil, Ensino Fundamental, também a gestão educacional e a Educação de Jovens e Adultos. Durante esses estágios, os licenciandos desenvolviam atividades pedagógicas e ministravam aulas sob a supervisão de um preceptor e de um docente orientador, cumprindo uma carga horária mínima de 300 horas.

Outra questão decorrente disso é o termo “Residência Pedagógica”, que, em termos gerais, faz analogia ao termo “Residência Médica”, uma modalidade de ensino de pós-graduação que direciona médicos recém-formados a atuarem sob a supervisão de médicos especialistas (Faria; Pereira, 2019). António Nóvoa (2012, p. 4), reafirma a necessidade de programas com o da Residência Médica na educação, citando: “o exemplo dos médicos e dos hospitais escolares e o modo como está concebida a formação médica (formação inicial, indução e formação em serviço) talvez possam servir de inspiração”, argumentando que não faz sentido, ou não é tão útil, acumular textos e pesquisas sobre práxis nas universidades sem que haja uma presença profissional.

Assim, é crucial que a preparação dos educadores seja enriquecida por vivências que os conectem com uma gama variada de conhecimentos fundamentais para sua jornada formativa. Tanto o ambiente universitário quanto a prática pedagógica na educação básica emergem como

pilares indispensáveis nesse processo, moldando e impulsionando a trajetória profissional do docente. É imprescindível que se abordem os inúmeros desafios e intrincadas questões que permeiam a profissão docente, considerando sempre a realidade das instituições de ensino, sem idealizar um modelo educacional que não corresponda à complexidade do contexto atual (Nascimento, 2007)

Nessa linha de raciocínio, percebe-se que é dentro do ambiente escolar que as teorias educacionais encontram sua verdadeira aplicabilidade, através da interação entre teoria e prática. É dessa maneira que se reconhece a relevância do PRP como um processo formativo, onde o programa se destaca como uma ferramenta fundamental, especialmente quando concebido como uma política educacional pública, integrando atividades que abordam diretamente a prática e o desempenho profissional (Santana; Barbosa, 2020).

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 apresentada e explicada socialmente. Assim, as Instituições de Ensino Básico (IEB), as escolas, devem ser um espaço de formação e socialização do professor em desenvolvimento profissional, além de espaços de trabalho docente.

Assim, a presença do contexto educacional na formação de professores, sobretudo a relação 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.

Posto isso e destacada a importância entre escola e universidade, evidencia-se nos objetivos do PRP estipulados pela CAPES no artigo 2º do edital de 2020, cabendo ao Programa:

- 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 - 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
- III - Fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores (Brasil, 2020, p. 1).

Para isso, são selecionados projetos com base na participação das IES nos editais. Os participantes bolsistas da Residência incluem: um **coordenador institucional** (CI) da instituição responsável pelo projeto, encarregado da organização e execução do projeto

institucional; os **orientadores** de cada subprojeto (cada curso de licenciatura possui seu subprojeto ou um subprojeto interdisciplinar), que planejam e orientam os residentes, integrando a teoria à prática na formação; os professores **preceptores** da educação básica, que acompanham e orientam os residentes na escola campo; e os licenciandos, denominados **residentes** (figura 2).

Figura 2 - Bolsistas do Programa de Residência Pedagógica



Fonte: Autora (2024).

A seleção dos licenciandos passa por um processo interno, pressupondo-se que os candidatos estejam matriculados no curso e tenham cumprido pelo menos 50% deste; também há um processo seletivo para os preceptores, bem como os requisitos internos para os orientadores e coordenadores.

Logo, o PRP promove caminhos e laços para uma formação teórico-prática, proporcionando reflexões sobre o exercício docente, visto na escola, com base no arcabouço teórico que fundamenta a atividade docente. Isso se dá pelo processo de imersão orientada característico do PRP, envolvendo residentes e docentes universitários, bem como preceptores e residentes. Além disso, o Programa proporciona uma formação profissional contínua aos preceptores, que, ao participarem do PRP, se envolvem continuamente em grupos de pesquisa

e trocas com os discentes formandos e os professores da IES, em um trabalho coletivo alinhado às exigências práticas.

Farias (2020, p. 58) aponta que “o PRP concebe uma formação de qualidade pautada na criticidade, dialogicidade e reflexão, que valoriza o trabalho docente, uma formação sólida e teórica”, onde estabelece uma rede que ultrapassa os muros da universidade, unindo as teorias com aplicabilidade no chão da escola. Um aspecto que permite esse diálogo significativo é a carga horária estabelecida pelo PRP: 414 horas ao longo de 18 meses, divididas em 3 blocos, cada um compreendendo 138 horas. Esses módulos incluem 86 horas para preparação da equipe e ambientação na escola, atividades de formação e estudos, entre outras; 12 horas para elaboração de planos de aula; e 40 horas para a regência, com acompanhamento do preceptor.

Entretanto, o Programa não é acessível para todos. No edital de 2020 do PRP/UNIFAL-MG, por exemplo, apenas 19 alunos foram selecionados no subprojeto de Biologia, dos quais 16 receberam bolsas e 3 atuaram como voluntários. Essa limitação quantitativa evidencia a necessidade de uma reflexão sobre a expansão e democratização do acesso ao Programa. Ainda assim, iniciativas como o PRP e o PIBID são fundamentais, pois fortalecem os elos entre a formação profissional inicial e contínua, contribuindo assim para a construção identitária dos profissionais de educação para além das teorias pedagógicas, promovendo uma integração efetiva entre o saber e o fazer.

Além destas questões anteriormente mencionadas, outro elemento que se soma a essa contribuição é a proposta da própria Política Nacional de Formação de Professores que propõe como destaque 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), é necessária proposta que busque responder a problemas que já foram apontados décadas atrás, principalmente em relação à articulação entre as IES e as IEB.

Ao se falar dessas políticas, salientamos que o Programa de Residência Pedagógica, junto ao PIBID, constitui os dois principais programas de formação docente da Educação Básica do país. Segundo a CAPES (2023), juntos já atenderam mais de 450 mil licenciados. O PRP, durante seus 5 anos de atuação, contemplou 111 mil bolsistas da graduação, enquanto o PIBID, com 16 anos de existência, já beneficiou 344 mil estudantes da graduação. Esses números foram apresentados no IX Encontro Nacional da Licenciatura (Enalic) por Marcia Serra Ferreira, então diretora de Formação de Professores da Educação Básica da CAPES.

Em tese, são programas que devem trabalhar de maneira integrada, considerando que o PIBID contempla os licenciandos que estão na sua fase inicial com objetivo de “inserir no

cotidiano de escolas de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas” (Capes, 2023, p. 3). Diferenciando-se do PRP pelo critério da etapa em que o estudante precisa estar, o PRP contempla os estudantes na etapa final do curso. Assim, os pibidianos não possuem a autonomia de regência em sala de aula, buscando, então, uma inserção nas práticas estabelecidas pelos professores e a participação em projetos que visem superar as problemáticas do ensino e aprendizagem. Por outro lado, os residentes estabelecem autonomia de regência.

Assim como o PRP, o PIBID oferece uma bolsa para os alunos que atendem aos critérios de seleção e estão dentro do número de vagas. A seleção dos pibidianos ocorre da mesma forma que a dos residentes, mediante ao um edital da instituição. Para participar desses Programas de Formação oferecidos pela CAPES, a IES precisa passar por uma seleção nacional, apresentando um projeto com metas e objetivos e atividades relacionadas à formação e associadas a alguma escola pública.

Ambos os programas possuem seu objetivo central voltado à formação inicial docente, fomentando espaços e cenários importantes para os futuros educadores em contato com seu lócus profissional: o contexto escolar. Isso ocorre num entrelaçamento apresentado ainda na graduação, com experiência prática associado à reflexão desta prática e experiência de aprendizagem. Essa valorização do compromisso com a formação inicial de professores promove uma coerência mais sólida no desenvolvimento dos educadores, fomentando uma integração mais estreita entre as instituições formadoras e as Instituições Educacionais Básicas (IEB), com iniciativas apoiadas pela CAPES, incluindo a concessão de bolsas (Reis; André; Passos, 2020).

Por serem os principais programas de formação inicial estabelecido ainda na graduação, para a CAPES, é interessante que estes trabalhem de maneira coletiva, quando desenvolvem trabalhos na IES. Esse trabalho colaborativo entre pibidianos e residentes em fases diferentes de formação possibilita uma continuidade das ações dos programas de formação, de maneira mais coesa e pontual, de modo a formar um trabalho integrado, embora com objetivos iniciais diferentes.

### 3.2 AS PESQUISAS SOBRE O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Há necessidade de investigar o que os Programas de Pós-Graduação têm desenvolvido sobre o PRP, incluindo a natureza de seus trabalhos e os resultados alcançados. Paralelamente, esta seção visa apresentar as produções acadêmicas (dissertações e teses) relacionadas ao

Programa de Residência Pedagógica, desde a sua implementação pelo Ministério da Educação e pela CAPES, no período de 2018 a 2022, disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

As buscas foram direcionadas ao portal por este possuir uma ampla variedade de produções defendidas em nível nacional. A busca foi realizada utilizando os descritores “Programa de Residência Pedagógica” AND “Residência Pedagógica”, resultando em dezessete dissertações de mestrado e quatro teses de doutorado. Destas, cinco dissertações não estavam relacionadas com a temática, uma não estava disponível para *download* e uma estava duplicada.

Com os trabalhos selecionados e analisados, percebe-se que a discussão sobre a temática se iniciou no ano de 2020, uma vez que a primeira edição do Programa teve início no edital de 2018. Portanto, as pesquisas sobre o Programa de Residência Pedagógica são recentes, mas mantêm um viés contínuo de publicações e um crescente em 2020. É importante salientar que todos os trabalhos que abordavam o PRP, seja em sua origem, importância na formação de professores ou práticas envolvendo os participantes, foram analisados.

Com relação aos participantes encontrados, é possível observar que a maioria das pesquisas realizadas tinha como objeto de estudo os residentes e/ou egressos que participaram do PRP, havendo apenas um trabalho realizado com os preceptores e nenhum envolvendo os orientadores.

Freitas (2020), em sua dissertação sobre a construção da identidade profissional docente a partir das histórias de vida de licenciandos em matemática participantes do PRP da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), buscou compreender a construção da identidade desses profissionais a partir das histórias de vida e das aprendizagens experienciais e/ou formadoras.

Os resultados mostram que as vivências dentro da UNILAB, no âmbito da formação profissional inicial, propiciaram aos estudantes a autonomia necessária para se constituírem autores de sua própria formação:

A partir de suas experiências no campo do Estágio Supervisionado e do Programa de Residência Pedagógica, os estudantes adquiriram saberes inerentes ao ser e ao fazer docente. Assim, o Estágio Supervisionado e o Programa de Residência Pedagógica se constituem como lócus privilegiado da formação docente, contribuindo para que os estudantes possam compreender o vínculo entre teoria e prática e a relação entre o que escrito e o que é vivido. Além de compreenderem a dinâmica que caracteriza o trabalho docente, desde o planejamento até a avaliação da aprendizagem (Freitas, 2020, p. 160).

Ou seja, o PRP é um campo fértil para a construção da identidade profissional docente. Assim, ao falar sobre identidade profissional, é importante termos em mente que ela não se

constrói no vazio, não começa na universidade e nem termina no final do curso. A identidade é construída dentro e fora dos muros da universidade, como mostra a pesquisa de Freitas (2020). Os licenciados em suas histórias de vida evidenciam o porquê da escolha docente. A pesquisa ainda destaca a importância do estágio supervisionado e de programas de formação, como o PRP, dentro das universidades. É na prática que o processo identitário se fortalece. Segundo a pesquisa, o PRP contribui para a diminuir a lacuna entre a teoria e a prática.

Corroborando com essa reflexão, Silva (2020a), em seu trabalho, buscou compreender como o PRP pode contribuir para a construção da profissionalidade docente na formação inicial:

Vimos no desenrolar da pesquisa que os licenciandos conseguiram identificar a importância do PRP como forma de ampliar o tempo de permanência na prática possibilitando uma imersão na realidade da escola como meio por excelência da formação da identidade docente. Bem como a instigação de como repensar o estágio curricular supervisionado como proposta de imersão nas diversas realidades do ambiente escolar e de como articular a universidade e escola como meios para a formação docente e a melhoria da educação da escola pública (Silva, 2020, p. 107).

Assim como nas pesquisas de Freitas (2020) e Silva (2020a), Freitas (2021) aborda em seus resultados os pensamentos dos residentes, desta vez, de egressos do curso de Pedagogia, sobre a importância do Programa na formação docente, no campo de experiência e a necessidade de expansão:

Com as contribuições na formação das egressas, aprendemos que a configuração do PRP potencializou mudanças nos processos de aprendizagem e desenvolvimento das egressas. Um dado interessante é que essas mudanças perpassam a formação inicial, incidiram nas práticas profissionais das egressas. Este núcleo traz as zonas de sentido acerca das contribuições do PRP mediadas pela forma como é estruturado. As falas das egressas expressam que o PRP se constituiu como um Programa diferenciado de articulação teórico-prático, abrangendo, inclusive, uma Unidade de Educação Infantil; gerou oportunidades de as egressas conhecerem o contexto escolar na totalidade e a prática na escola se constituiu como a maior afetação (Freitas, 2021, p. 134).

Silva (2021), em sua pesquisa com residentes do curso de Letras Português; Cardoso (2020); e Santos (2022), na busca por compreender a repercussão do Programa com bolsistas do curso de Ciências Biológicas e Pedagogia, destacam em suas teses o espaço da Residência como locus de reflexão dos residentes perante suas próprias práticas:

Essas reflexões sobre a experiência por eles vivenciadas, pode contribuir para a formação de futuros professores que apresentam a capacidade de avaliar a sua própria prática, construir um diagnóstico de seus pontos frágeis e limitantes, além de possibilitar a esse futuro professor a capacidade de construir uma melhor atuação docente (Santos, 2022, p. 137).

Posto isso, observamos que as egressas relatam a importância do PRP para além de uma bolsa. Estende-se a uma política pública efetiva na formação de professores, chegando a citar que o PRP preenche lacunas do estágio curricular, como a vivência efetiva na sala de aula, contribuindo para a afirmação profissional. Vale aqui destacar o papel dos voluntários, que

cumprem toda carga horária proposta assim como os bolsistas, mas não recebem a bolsa e precisam utilizar do recurso próprio muitas vezes para o próprio deslocamento, sendo assim necessária uma ampliação dos números de bolsistas. As egressas ainda destacaram as relações afetivas construídas entre os participantes do Programa, especialmente a relação das residentes com a preceptora.

Embora haja essa relação de harmonia e troca apontada por Freitas (2021), Araújo (2021) em sua pesquisa destaca o perigo de os residentes se tornarem meros imitadores dos preceptores, devido à imersão prolongada na escola. Brasil (2022, p. 217) ainda cita que o programa pode “limitar-se ao desenvolvimento utilitarista das demandas práticas dos preceptores”. Araújo (2021) buscou analisar a contribuição do PRP para a construção de saberes docentes na formação inicial de professores de Ciências da Natureza, propondo um minicurso como produto educacional pensado para licenciandos residentes através da imersão propiciada pelo PRP, que difere do estágio supervisionado comum das licenciaturas em seu tempo escola:

O PRP leva os residentes a permanecer durante um ano inteiro e ininterruptamente nas escolas de educação básica, nesta conformação o aluno participa de todas as atividades escolares mediado pelo preceptor da escola, um professor. Entretanto, percebeu-se nas regências dos bolsistas um forte apego à imitação da prática, o apego à instrumentalização técnica e a não superação de erros conceituais, obstáculos pedagógicos e visão dogmática de ciência (Araújo, 2021, p. 124).

Ou seja, apesar de sua contribuição, é preciso ficar atento aos limites do Programa. Araújo (2021) chama a atenção para o tempo de imersão dos residentes, destacando a necessidade de cuidado para evitar a mera repetição das práticas dos preceptores que os acompanham. No entanto, esse movimento faz parte do processo identitário, envolvendo facetas de construção e desconstrução.

Reforçando este pensamento sobre PRP como um espaço propício de construção, Milani (2020), em sua escrita sobre os valores nas aulas de Educação Física, discute os limites e possibilidades na percepção dos alunos participantes do Programa de Residência Pedagógica:

O trabalho colaborativo realizado com os residentes, assumiu como princípio os alunos como sujeitos de direitos, assim como o respeito às suas individualidades. Dessa maneira, as práticas pedagógicas desenvolvidas apresentaram como valores o diálogo, a afetividade, a coeducação, a inclusão, a cooperação, contribuindo positivamente para a formação dos envolvidos (Milani, 2020, p. 146).

Pereira (2021) também aponta alguns desafios abordados pelos residentes em sua pesquisa, na qual buscou conhecer e analisar as contribuições da realização do subprojeto Música do Programa de Residência Pedagógica da Universidade Estadual de Maringá (UEM) em seu contexto de prático, e como essas foram caracterizadas pelo Programa à educação musical em uma escola de Educação Básica:

Os residentes relataram os desafios que precisaram superar ao longo do subprojeto, considerando suas inseguranças na atuação docente, inadequações do espaço físicos e entraves burocráticos do PRP. Mas, apesar disso, enfatizam o quão significativo foi o subprojeto para as suas formações docentes, ressaltando a oportunidade de conhecer e vivenciar o espaço escolar de forma mais profunda como também a importância dos momentos de reflexão e diálogos nas orientações e reuniões semanais (Pereira, 2021, p. 167).

Não se pode negar que há algumas lacunas a serem resolvidas, conforme citado por Pereira em seus resultados, onde os residentes expressam preocupações sobre a falta de acompanhamento mais pontual por parte dos seus orientadores. Todavia, é importante ressaltar que o PRP é relativamente novo em implementação a nível nacional e já vem contribuindo significativamente para a carreira docente, como mostra Silva (2020b):

As constatações nos mostram que o envolvimento com a sala de aula realmente foi significativo para confirmar o direcionamento profissional que os professores residentes seguiram após a conclusão do curso de graduação em Letras. O fato de que o PRP auxilia os professores residentes no desenvolvimento de sua prática docente, ao congrega teoria e prática de forma crítica, problematizadora e reflexiva (Silva, 2020b, p. 77).

A participação de licenciandos em programas como a Residência, representa um diferencial na carreira desses profissionais, pois o PRP permite uma formação complementar a nível de especialização ao se considerar a carga horária e a imersão.

Guedes (2021) em sua pesquisa sobre a formação inicial de professores no ambiente profissional nos traz a importância atribuída aos aprendizados adquiridos na universidade para a atuação na escola, bem como a relevância da compreensão da docência por meio da participação no Programa de Residência Pedagógica. Este fato evidencia o movimento de tornar os professores indivíduos pertencentes à comunidade escolar durante a sua formação. Dialogando com Paes (2020) e Ramos (2021), Guedes demonstra que o PRP contribui para um processo de formação profissional no qual o residente, ao estar em contato por mais tempo no espaço escolar, fortalece suas relações sociais com a comunidade escolar e, ao mesmo tempo, integra teoria e prática de forma significativa.

Por meio do mapeamento e das discussões sobre as dissertações e teses relacionadas ao Programa de Residência Pedagógica, pode-se concluir que os trabalhos predominantemente abordam as ações dos residentes nas salas de aula. Observamos que o potencial desse Programa é significativo. Em síntese, constata-se que a participação no PRP diminui uma lacuna existente entre universidade (graduandos, professores universitários) e a educação básica.

### 3.3 A EDUCAÇÃO MINEIRA DURANTE A PANDEMIA

No final do ano de 2019, o mundo foi surpreendido por uma crise sanitária sem aviso prévio e sem precedentes, que afetou todos os setores da sociedade. Nesse cenário de surpresa e desordem, no qual vidas foram ceifadas e colocadas em riscos, a educação também sofreu mudanças e consequências.

Ao traçarmos uma linha do tempo (Figura 2), podemos nos situar diante dos acontecimentos. Em dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) emitiu um alerta sobre a ocorrência de pneumonia de causas desconhecidas, que se espalhou rapidamente na China, em específico na província de Wuhan. Em 30 de janeiro, um mês após o alerta inicial, a OMS declarou a incidência como uma emergência internacional de saúde. Em 11 de março de 2020, quatro meses após o alerta inicial, a OMS declarou oficialmente a pandemia devido ao novo Coronavírus SARS-CoV-2, uma infecção respiratória aguda grave, a nível global. Esse evento obrigou os governantes a tomarem medidas de prevenção contra o vírus (Anvisa, 2020).

Figura 2 - Linha temporal da educação brasileira e do PRP durante a pandemia



Fonte: Autora (2024).

Perante a este cenário, precauções foram adotadas e replicadas em várias partes do mundo. No Brasil, tanto a Federação, quanto os Estados, o Distrito Federal e os Municípios emitiram

decretos para enfrentar a emergência. O isolamento social foi uma das principais medidas sanitárias adotadas, seguido do uso de máscaras individuais para proteção, álcool em gel e higienização constante das mãos (Aquino *et al.*, 2020).

Devido à falta de medicamentos cientificamente comprovados para a contenção do vírus, a OMS interviu com diretrizes para diminuir o contato físico entre as pessoas, visando reduzir o crescente número de casos de infecção. Entre as restrições adotadas, destacam-se o fechamento de escolas e comércios, com funcionamento apenas dos setores essenciais, como farmácias e supermercados, além do restringimento da circulação em rodovias.

Diante a nova conjuntura, o MEC publicou a portaria nº 343, de 17 de março de 2020, sobre a suspensão das aulas presenciais e a adoção de aulas por meio digital enquanto persistisse a pandemia da COVID-19, ocasionada pela infecção respiratória por Coronavírus SARS-CoV-2, considerando o alto risco de contágio nesses ambientes, essas medidas seguiram, portanto, protocolos da OMS (Cuquetto; Portela; Vieira, 2022).

Com o fechamento presencial de instituições de ensino, desde o básico até o superior, surgiu a necessidade de continuar as aulas para não prejudicar o ensino e aprendizagem dos alunos. Em 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) lançou atos normativos para a reorganização das atividades acadêmicas. Contudo, Ali (2020) evidencia a fragilidade do ensino brasileiro, relatando que o país não estava preparado para a execução das aulas por meio de aparelhos tecnológicos, citando a inexperiência dos professores e a falta de treinamento dos educandos e educadores.

Diante desse cenário, escolas, universidades e faculdades iniciaram o trabalho remoto. Ao adotar tais medidas, as redes de ensino e seus funcionários passaram a trabalhar em suas próprias casas. Professores e professoras foram expostos a novas condições de trabalho, improvisando ambientes para a realização de suas ações pedagógicas por meio de tecnologias digitais, dividindo o espaço entre as suas atividades pessoais e profissionais. Além disso, outras ações foram realizadas pelo MEC para enfrentar os impactos da pandemia na educação, destacando-se entre elas o Parecer CNE/CP Nº: 5/2020, p. 2:

- Criação do Comitê Operativo de Emergência (COE);
- Implantação de sistema de monitoramento de casos de coronavírus nas instituições de ensino;
- Disponibilização de cursos formação de professores e profissionais da educação por meio da plataforma AVAMEC – Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação;
- Disponibilização de curso on-line para alfabetizadores dentro do Programa Tempo de Aprender;
- Concessão de bolsas da Fundação da CAPES para estudos de prevenção e combate a pandemias, como o coronavírus;
- Ampliação de recursos tecnológicos para o Ensino a Distância em universidades e institutos federais.

Ao considerarmos o panorama nacional descrito acima, destacaremos as ações tomadas no estado de Minas Gerais (MG) em relação à suspensão das aulas presenciais, no Brasil, diferentes ações foram feitas, “em algumas cidades, houve a antecipação de férias, em outras, as redes voltaram-se à preparação da oferta de ensino remoto<sup>7</sup>, outras produzindo conteúdos e os enviando para as Residências dos/as alunos/as” (Caetano; Júnior; Souza, 2020, p. 7).

Portanto, as aulas presenciais foram suspensas em todo território brasileiro, em todos os níveis e modalidades de educação. Todavia, os procedimentos adotados variam de acordo com cada região e cada instituição escolar, dada a vastidão e as peculiaridades do país.

Diante dessa diversidade, as instituições de ensino buscaram fazer uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Em um curto espaço de tempo, os profissionais da educação se viram diante de telas de celulares e computadores, produzindo aulas e exercícios em plataformas anteriormente desconhecidas, o que resultou em um aumento significativo da jornada de trabalho.

Considerando que esse conjunto de medidas foi implementado prioritariamente para atender às necessidades dos alunos e mitigar os impactos negativos causados pela pandemia, surge a seguinte indagação: como ocorreu o ensino remoto no estado de Minas Gerais? Políticas locais foram adotadas em caráter de emergência e, em MG, a Secretaria Estadual de Educação (SEE) propôs o Regime de Estudo não Presencial - REANP<sup>8</sup> que engloba uma série de ações adotadas pela SEE.

Oliveira *et al.* (2020) traçam uma linha temporal das ações no estado. Segundo os autores, em março de 2020, o Comitê Extraordinário da COVID-19 do estado determinou a suspensão das aulas em todas as escolas da rede estadual entre os dias 18 e 22 do mês, ainda como fechamento parcial. No dia 22 de março, houve o decreto de suspensão total em todas as unidades da Rede Pública Estadual, Privada e Municipal de ensino. Em 18 de abril, foi publicada a resolução que institui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação e o REANP.

---

<sup>7</sup> “O ensino remoto não pode ser considerado uma modalidade educativa, mas, sim, uma ação pedagógica, na qual se processa certa transposição do ensino presencial para o ensino mediado por ferramentas digitais, predominantemente, ou pela proposição de apostilas e materiais impressos remetidos aos alunos” (Charczuk, 2020, p. 05).

<sup>8</sup> “Constitui-se de procedimentos específicos, meios e formas de organização das atividades escolares obrigatórias destinadas ao cumprimento das horas levas legalmente estabelecidas, à garantia das aprendizagens dos estudantes e ao cumprimento das Propostas Pedagógicas, nos níveis e modalidades de Ensino ofertados pelas escolas estaduais” (Oliveira *et al.*, 2020, p. 10).

As medidas adotadas no governo de Minas foram direcionadas para atribuir a responsabilidade das aulas às escolas, a fim que as mesmas pudessem organizar seus calendários de acordo com as resoluções federais e estaduais, para o cumprimento mínimo da carga horária exigida, ao cumprimento dos objetivos educacionais e a garantia da aprendizagem dos educandos.

Alinhado ao desenvolvimento das atividades não presenciais, as organizações elaboraram um Plano de Estudos Tutorado - PET<sup>9</sup>, organizado de acordo com o Currículo Referência de Minas Gerais e com o Plano de Curso da unidade de ensino. O PET foi disponibilizado aos alunos por meio das TDICs e, em casos especiais nos quais o aluno não tinha acesso à internet, a escola se responsabilizava pela impressão do material para retirada no estabelecimento de ensino.

Além do PET, o REANP incluiu outras duas medidas durante a pandemia: o Programa Se Liga na Educação e o Aplicativo gratuito Conexão Escola. A primeira medida consistia em teleaulas gravadas pelos professores e transmitidas pela Rede Minas, TV Assembleia e no canal do YouTube da Educação. Essas teleaulas foram planejadas com base nos conteúdos em que os alunos apresentavam maiores dificuldades, identificados pelos professores, abrangendo o Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Finais, bem como o Ensino Médio. Por outro lado, o aplicativo funcionava como suporte ao Programa, permitindo que os alunos baixassem as teleaulas e acessassem o chat para interagir com os professores e colegas de classe (Oliveira *et al.*, 2020).

Apesar do esforço conjunto de estados e municípios para conter a defasagem de aprendizagem e desempenho dos alunos durante a pandemia por meio de atividades online e transmissões de TV, acabou-se por reforçar a desigualdade. A pandemia se revelou como uma pandemia de exclusão, especialmente para aquelas famílias que não tinham acesso à internet.

### 3.4 A RESIDÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS NO CENÁRIO DE PANDEMIA

Antes de se tornar uma universidade, a UNIFAL-MG era conhecida como Escola de Farmácia e Odontologia (EFOA). Atualmente, a instituição tem presença nos municípios sul de Minas Gerais, com sua sede em Alfenas, um campus complementar no bairro Santa Clara,

---

<sup>9</sup> “O Plano de Estudo Tutorado foi organizado de acordo com o Currículo Referência de Minas Gerais, um instrumento de aprendizagem que permite ao estudante resolver questões e atividades escolares programadas, de forma auto instrucional e não presencial” (Oliveira *et al.*, 2020, p. 11).

também está presente na cidade de Varginha e Poço de Caldas. A transformação em UNIFAL-MG ocorreu em 2005, vinculada ao Ministério da Educação, por meio da Lei Federal nº 11.154, de 29 de julho de 2005, durante a gestão do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, como parte da expansão da rede pública federal de ensino superior, com sede em Alfenas, Minas Gerais (Ferrarezi Júnior, 2011).

A UNIFAL-MG oferece uma ampla variedade de cursos de graduação e pós-graduação. No que diz respeito aos cursos de licenciatura, que visam contribuir para a formação inicial de professores, a universidade oferece 11 cursos: Pedagogia, Matemática, História, Geografia, Ciências Biológicas, Física, Química, Ciências Sociais, Letras Português, Letras Espanhol e Letras Inglês. Todos esses cursos participaram do Programa de Residência Pedagógica da UNIFAL-MG, conforme o edital 2020-2022 do PRP/UNIFAL-MG, com exceção do último mencionado.

Sendo uma instituição federal, a UNIFAL-MG acompanhou as exigências do MEC durante o contexto emergencial da pandemia, suspendendo imediatamente as atividades presenciais do ano letivo. O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UNIFAL-MG, por meio da resolução Nº 02, de 17 de março de 2020, determinou que todas as disciplinas, unidades curriculares e módulos dos cursos de graduação e pós-graduação presenciais fossem realizados em domicílio e ofertados em regime especial de estudos, conforme orientações da Pró-reitoria de Graduação e da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação.

Além disso, em junho, a instituição publicou o regulamento nº 04, de 03 de junho de 2020, que regulamentou a oferta de componentes curriculares dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de graduação da Universidade por meio de Ensino Remoto Emergencial (ERE), em função da pandemia de COVID-19. Essa regulamentação foi revogada pela Resolução CEPE nº 6, de 19 de março de 2021, que instituiu que:

Poderão ser mantidas ofertas de disciplinas por meio de recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação nos casos em que:

- I Houver suspensão das atividades letivas presenciais por determinação das autoridades locais e/ou estaduais;
- II O comitê de acompanhamento da COVID-19 declarar, nos campi da UNIFAL-MG, condições sanitárias de alto risco à segurança das atividades letivas presenciais;
- III Houver necessidade e conveniência na oferta para atendimento do maior número de discentes, evitando-se assim o acúmulo de disciplinas não cursadas por estes;
- IV Os colegiados de curso estarão autorizados, enquanto vigorar esta resolução, a promoverem a quebra de pré-requisitos sempre que for necessário para adequação do fluxo de oferta de disciplinas, de maneira a permitir que o discente permaneça cursando o período regular da dinâmica curricular em que ingressou, ainda que necessite cursar disciplinas pendentes de 2020.

Assim, os Programas de Ensino e Extensão da Universidade seguiram as normas da Instituição em conformidade com o MEC, e as atividades da Residência foram mantidas de

forma remota. É importante ressaltar que, no lançamento do edital de seleção em 06/01/2020 para o PRP, o mundo já estava em alerta emergencial, como evidencia a Figura 3, mas ainda não havia sido decretada a pandemia em nível mundial. Portanto, o edital da CAPES não elencou normas específicas para o ensino durante a pandemia. No mês de julho, às IES já podiam dar início às suas atividades de seleção, com autonomia conforme o projeto institucional. Nesse processo, foram selecionadas 250 IES para a distribuição das bolsas previstas para o edital 2020-2022 (Capes, 2020).

Desde o ano de 2018, primeira edição do Programa, a UNIFAL-MG vem participando. O projeto institucional dialoga com os objetivos do Programa, ao estabelecer uma parceria entre a universidade e a educação básica, envolvendo professores universitários, professores do ensino básico e licenciandos. Tratando-se de uma política de formação de professores que abrange todos os setores e chega até o chão da sala de aula, atingindo os alunos dos diferentes níveis de educação, do básico ao superior, destinado a contribuir para o exercício da prática no cotidiano de uma sala de aula durante a formação inicial;

O subprojeto de Biologia, fonte deste estudo, foi contemplado com 16 bolsistas e 3 voluntários, distribuídos em duas escolas do ensino médio na cidade de Alfenas-MG. As atividades deste edital começaram de forma virtual, pois, conforme os regulamentos normativos, a UNIFAL-MG já estava com as atividades suspensas seguindo as normas dos decretos nacionais. Ou seja, as atividades do Programa deveriam se adequar às normas vigentes da instituição, seguindo o decreto do MEC com as aulas suspensas. Então, os primeiros contatos foram realizados mediante encontros virtuais a nível de orientação por parte dos orientadores dos subprojetos, acompanhando o ano letivo e os decretos estaduais do Estado de Minas, onde propõem as aulas por meio do REANP. Os residentes começam suas atividades no ano de 2020, ainda na incerteza e novidade, se acostumando com o novo modelo estabelecido, gravando aulas online para circular em grupos de *Whatsapp* e criando atividades para o PET.

As escolas utilizaram plataformas virtuais distintas, de diversos formatos e objetivos, reorganizando o trabalho e seguindo as orientações do MEC, na tentativa de aproximação com o aluno. Isso inclui o uso de canais rápidos de mensagem como o *Whatsapp*, até espaços de reuniões virtuais como *Google Classroom* e *Google Meet*. Desse modo, os residentes planejavam as atividades sob orientação dos orientadores, a fim de complementar os conteúdos, além de elaborarem vídeos e explicações para auxiliar na aprendizagem dos alunos.

Consideramos que os problemas impostos à educação nos tempos pandêmicos afetam a formação inicial e continuada de professores de forma singular, fazendo com que gestores, professores e estudantes procurem formas de amenizar os prejuízos (Fernandes *et al.*, 2022).

No PPR acontece de forma similar, e foi desenvolvido um trabalho coletivo para apontar soluções e vencer os desafios que se apresentaram.

Desse modo, fica evidente que a participação em projetos como este é uma base indispensável na qualidade da formação docente. Em distintos cenários educacionais, a participação possibilita ao licenciando um conjunto de princípios relevantes em sua formação e atuação na prática docente. São questionamentos, reflexões construtivas, diálogos que promovem o desenvolvimento crítico dos educandos e educadores, o argumento rigoroso, dentre outros elementos que superam a limitação das teorias práticas. Nóvoa pontua que:

(...) a formação não se constrói só por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (Nóvoa, 1992, p. 26).

Os conhecimentos teórico-práticos são fundamentais para a formação do professor em qualquer área da educação. No que se refere à participação no PRP, a aproximação com a realidade de estudo e as experiências práticas favorecem uma melhor abordagem em sala de aula. Para o docente, não basta apenas conhecer a teoria sobre a área do seu conhecimento; ele precisa estabelecer uma relação com a dimensão e atuação profissional (Portela; Silva; Santos, 2023).

Sendo assim, a participação no PRP possibilita aos graduandos um contato direto com a realidade e uma integração da teoria com a prática. Nessa vivência de campo investigativo, os alunos podem analisar a realidade em que atuam, seja nos espaços escolares ou não escolares de educação, principalmente em momentos de pandemia. Tal prática serve como fonte de experiências e discussões sobre ensino e conhecimento pedagógico. A experiência adquirida nesses espaços permite uma reflexão profunda sobre os desafios da profissão docente, contribuindo para a formação dos licenciandos.

#### 4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

“Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (Freire, 2001, p. 31).

No desenvolvimento de uma pesquisa, é indispensável selecionar o método a se utilizar de acordo com as suas diferentes características. Posto isso, a presente pesquisa é caracterizada por uma abordagem qualitativa e de natureza aplicada. Segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 35) essa natureza é definida como uma forma de “gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos, envolvendo verdades e interesses locais”. Quanto ao objetivo, trata-se principalmente de uma pesquisa exploratória, com procedimento documental.

Em um estudo exploratório, busca-se por compreender o fenômeno a ser estudado e sua manifestação no contexto em que está inserido. Isso permite uma análise detalhada do fenômeno em questão, tornando-se um tipo de pesquisa que visa entender um assunto pouco explorado, além disso, abre-se a possibilidade de ampliar o campo de estudo e preparar o caminho para pesquisas futuras (Lösch; Rambor; Ferreira, 2023). Aqui nos debruçamos sobre o PRP como uma matriz de formação de identidade docente na formação inicial de professores em meio à pandemia. Lösch, Rambor e Ferreira (2023) também mencionam que esse tipo de estudo envolve duas fases: a fase primária, que corresponde a uma análise bibliográfica, como foi realizada com as teses e dissertações sobre o Programa, e a fase secundária, que envolve a coleta de informações, como a análise de documentos.

Justifica-se a natureza da pesquisa aplicada no trabalho por envolver a avaliação de um programa já existente, indicando uma abordagem prática e direcionada para uma questão específica: a influência deste Programa na formação identitária dos professores em formação inicial em que participaram do PRP. Os objetivos orientam a análise desses aspectos práticos no contexto de desenvolvimento durante a pandemia e como esses elementos se relacionam. Dessa forma, a pesquisa proporciona uma análise direta e contextualizada, com implicações práticas e relevantes na formação de professores e na formulação de políticas públicas.

Quando se trata da pesquisa documental, procedimento deste estudo, Severino (2007, p. 122) destaca a utilidade desses documentos ainda não explorados, afirmando que “nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise”, conforme estipulado nas análises dos relatos dos residentes.

Assim, para uma abordagem científica adequada, é fundamental ter um planejamento

detalhado e rigoroso do que será feito. Nesta seção, será apresentado o percurso metodológico, explicando: i) os objetivos; ii) a estrutura da pesquisa; iii) os sujeitos; iv) o objeto de estudo; v) a análise do conteúdo; e vi) a ética da pesquisa.

#### 4.1 OBJETIVOS

O objetivo geral deste estudo constituiu em avaliar a contribuição do Programa de Residência Pedagógica da UNIFAL-MG para a construção da identidade docente dos residentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, durante o período de 2020 a 2022, no contexto da pandemia da COVID-19.

Como objetivos específicos para responder os questionamentos e atender ao objetivo geral, buscamos:

- a) Caracterizar o contexto de desenvolvimento do PRP durante a pandemia, entre 2020 a 2022;
- b) Identificar elementos relacionados com a construção da identidade docente nos relatos produzidos pelos participantes;
- c) Compreender as relações entre os elementos identificados para construção da identidade docente e o contexto de desenvolvimento;

#### 4.2 ESTRUTURA DA PESQUISA

O estudo buscou, em sua centralidade, avaliar como o Programa de Residência Pedagógica da UNIFAL-MG contribuiu para a construção da identidade docente. Nesta visão, a pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, em sua dimensão procedimental de análise documental, por meio da análise dos relatos finais elaborados pelos residentes, fundamentada na análise de conteúdo (Bardin, 2016).

Buscamos compreender a construção da identidade docente no momento atípico da educação, no sentido de analisar como os residentes mobilizaram seus conhecimentos pedagógicos no Programa, como o PRP serviu para modificação (ou não) de suas práticas, os instrumentos que mediaram sua participação e a construção no cenário de atuação.

Além disso, considera-se a pesquisa qualitativa como uma forma de compreender os fenômenos, evidenciando o que há de relação do objeto de estudos com o meio que está inserido, a explicação do porquê das coisas, sem foco nos dados números e métricos, e sim, dados que convém descrever, compreender e explicar a relação dos objetos (Godoy, 1995). Dada a compreensão dos aspectos culturais, informações precisam ser interpretadas de maneira mais

ampla, não só quantificada, é necessário compreender a conduta no contexto que se manifesta (Yin, 2016).

E ainda segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 34)

A pesquisa qualitativa possui algumas características, como: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis.

Assim posto, ponderando o caráter subjetivo da pesquisa, ao analisar relatos, o campo qualitativo se encaixa na abordagem por compreender aspectos para construção identitária dos licenciandos. Silveira e Córdova (2009) abordam que ao se utilizar da análise qualitativa, buscase uma compreensão de um grupo, com objetivo de trabalhar as interferências, significados, motivos e aspirações das relações dos sujeitos, uma compreensão menos operacional.

#### 4.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Definiram-se como sujeitos da pesquisa os licenciandos em Ciências Biológicas que participaram do PRP no 2º edital (2020-2022), tanto voluntários quanto bolsistas, que enviaram o relato final para a coordenação do subprojeto, totalizando assim dezoito participantes. A fim de preservar a identidade destes e organizar as informações, eles foram identificados com pseudônimos.

É importante aqui pontuar que a inquietação da pesquisa surge a partir da minha participação no Programa, enquanto ainda graduanda em Ciências Biológicas, como bolsista na Universidade do Estado da Bahia, entendendo a importância de pesquisar os residentes e o impacto em sua formação inicial no processo do constructo identitário profissional. Todavia, é necessário justificar também que é a partir de políticas públicas de formação como esta que adentramos na possibilidade de compreender os processos formativos e as relações desenvolvidas na formação inicial docente, bem como sua complexidade.

Justificamos também a recente implementação do Programa em âmbito nacional no campo educacional, tendo sua primeira edição em 2018, e consideramos ainda a emergência global da pandemia durante sua segunda edição, objeto deste estudo. O Programa não parou durante o contexto pandêmico; ele atravessou momentos de urgência e mudanças instantâneas. Ademais, propomos refletir sobre esse processo de formação no cenário de turbulências e suas influências na identidade desses futuros profissionais. Para isso, analisamos os relatos finais elaborados pelos residentes da UNIFAL-MG. Esses relatos são registros feitos ao finalizar o

Programa, após dezoito meses de participação. Por exigência CAPES, cada residente elabora um relato referente à sua participação no Programa, suas vivências e sua formação.

#### 4.4 OBJETO DE ESTUDO

Como fonte para a pesquisa, utilizaram-se os documentos do PRP, especialmente os documentos da CAPES sobre a criação e o regimento do Programa, bem como os documentos institucionais, como o edital de seleção da universidade e seu regimento interno. Como objeto principal de análise, utilizamos os relatos (Anexo A). Esses visam identificar as motivações dos licenciandos para participarem do Programa e os aspectos abordados durante a participação. Os relatos descritivos foram elaborados por eles e corrigidos pela orientadora do projeto antes de serem enviados à CAPES, sendo objetos de nossa pesquisa documental. Também utilizamos de uma entrevista com o Coordenador Institucional (CI) para uma melhor compreensão do funcionamento do Programa durante a pandemia, apêndice A e D deste documento.

A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas “sem tratamento analítico, tais como: relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, etc.” (Ludke; André, 1986, p. 38). As autoras destacam ainda o fato de que esses documentos possuem uma fonte diversa e rica em informações, podendo ser consultados em diferentes momentos e servirem de base para diferentes estudos, além de apresentarem um baixo custo para o pesquisador.

Tratando-se de dados pertencentes à instituição, o primeiro passo metodológico foi entrar em contato com a coordenação institucional da Residência para solicitar a liberação ao acesso dos dados. Essa solicitação foi encaminhada diretamente à Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD) da UNIFAL-MG, conforme demonstrado no Apêndice E. Sendo assim, a escolha do relato se deu pela importância desta reflexão feita pelos participantes, um documento rico em informações sobre o percurso destes nos dezoito meses de participação no Programa, suas experiências e suas atividades como ação docente.

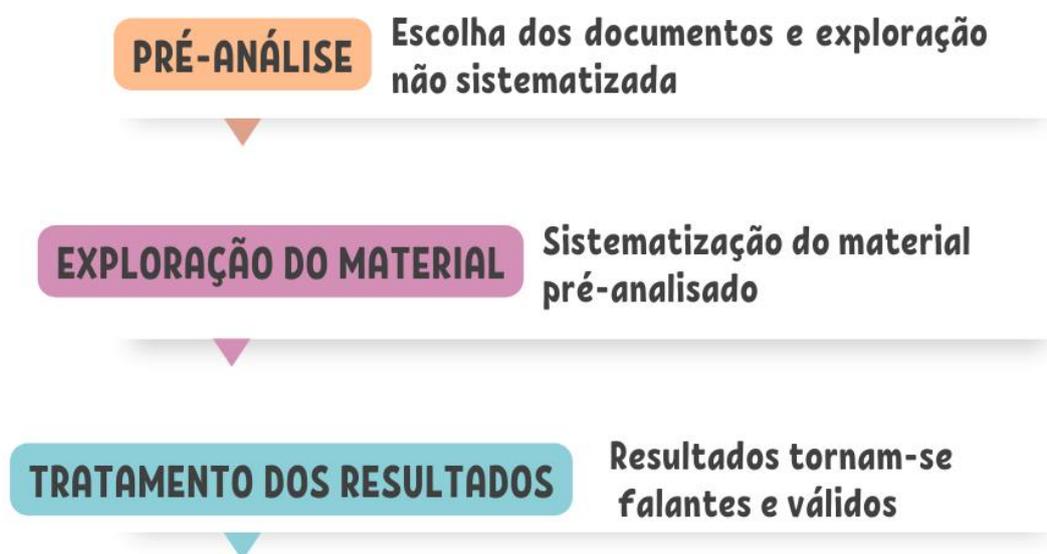
Para a análise, utiliza-se o método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2016), dividido nas seguintes fases: 1) pré-análise; 2) a exploração do material; 3) e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

#### 4.5 ANÁLISE DE CONTEÚDO

Para a organização de análise, utilizou-se como abordagem metodológica a análise de conteúdo (Bardin, 2016). A análise de conteúdo compreende técnicas de pesquisa que permitem, de forma sistemática, a descrição das mensagens e das atitudes atreladas ao contexto da

enunciação, bem como as inferências sobre os dados coletados. A escolha deste método de análise pode ser explicada “pela necessidade de enriquecimento da leitura por meio da compreensão das significações e pela necessidade de desvelar as relações que se estabelecem além das falas propriamente ditas” (Bardin, 2016, p. 45), organizando-se em torno de três fases (figura 4), com uma sequência entre elas: pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados e interpretação. A seguir, são apresentados os procedimentos relacionados a cada uma destas fases, a partir da sua aplicação no objeto de análise da pesquisa.

Figura 4 - Análise de conteúdo (Bardin, 2016)



Fonte: A autora (2024).

#### 4.5.1 Pré análise

A pré-análise é a fase inicial da organização, sendo primordial para as etapas seguintes. Seu objetivo principal é gerar uma organização das ações que serão realizadas posteriormente, em concordância com o objetivo da pesquisa. É um período primário para conhecer o *corpus*<sup>10</sup> que será trabalhado, representando o primeiro contato com os documentos, no qual a exploração ainda não é sistemática.

<sup>10</sup> “O corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (Bardin, 2016, p. 96).

Esta fase inicial possui subfases, que são elas: a escolha dos documentos que serão analisados, a formulação das hipóteses do projeto e os objetivos que indicam a sua análise. Nesta pesquisa, a fase inicial de escolha dos documentos foi realizada com o objetivo já determinado. Os documentos foram escolhidos, sendo eles os relatos finais produzidos pelos licenciados residentes, constituindo o *corpus* da pesquisa. Foram analisados 18 relatos, embora o subprojeto tenha contado com 19 participantes entre residentes bolsistas e voluntários. No entanto, por questões diversas, nem todos enviaram os relatos finais.

Temos neste trabalho como hipótese principal a influência da Residência no processo de construção da identidade docente no contexto da pandemia, em consonância com o objetivo geral deste estudo, que visa avaliar como o Programa da UNIFAL-MG contribuiu para a construção da identidade docente dos residentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas durante o período de 2020 a 2022. Essas subfases não precisam seguir uma ordem cronológica entre si, mas devem estar intercaladas ou interligadas umas às outras, seja com a escolha dos documentos ou com as hipóteses estabelecidas, ou vice-versa.

Seguindo as orientações de Bardin (2016), a pré-análise é a primeira etapa de organização da análise do conteúdo, que consiste em uma exploração não sistemática dos documentos a serem analisados, iniciando-se com uma leitura flutuante. A leitura flutuante representa o primeiro contato estabelecido, uma leitura para formar uma primeira impressão e orientação. É chamada de leitura flutuante porque não envolve uma exploração mais profunda dos documentos.

Após a leitura flutuante, procede-se à definição do que será tratado. Por exemplo, no PRP, existe um universo de documentos produzidos pelos residentes, tais como: planos de aula, planejamento da unidade, produções acadêmicas para eventos, atividades no Moodle, atividades realizadas pelos alunos da escola, atividades de grupos de estudos e relatórios. Durante a leitura flutuante, realiza-se uma análise geral com objetivo de definir o *corpus*. Nesta pesquisa, não foi realizada uma leitura flutuante de todos esses documentos, uma vez que o universo de análise já estava determinado.

Com os documentos demarcados, é necessário seguir uma sequência de regras no trabalho, sendo elas: a regra da relatividade, que determina uma vez definido o *corpus* da pesquisa, partes do documento deve ser analisadas; a regra da exaustividade, na qual todo *corpus* é analisado; a regra da representatividade, que determina que apenas uma parte ou amostragem representativa seja analisada; a regra da homogeneidade, na qual os documentos devem obedecer a critérios precisos de escolha; e a regra da pertinência, que estabelece que as análises devem estar de acordo com os objetivos da pesquisa.

Nesta pesquisa, optou-se pela regra da exaustividade, na qual todos os relatos finais produzidos pelos residentes de Ciências Biológicas no segundo edital do PRP foram analisados.

#### 4.5.2 Exploração do material

Com a pré-análise concluída, passamos para a exploração do material, que é a segunda fase do processo e consiste na sistematização do material pré-analisado. Realizou-se uma leitura minuciosa dos relatos, separando-os por temas, subtemas e categorias identificadas durante a leitura. Esta etapa é crucial, pois permite uma compreensão mais aprofundada das reflexões e relações feitas pelos residentes em suas práticas docente. Durante essa fase, também é possível criar tabelas, gráficos e figuras para representar o material de estudo.

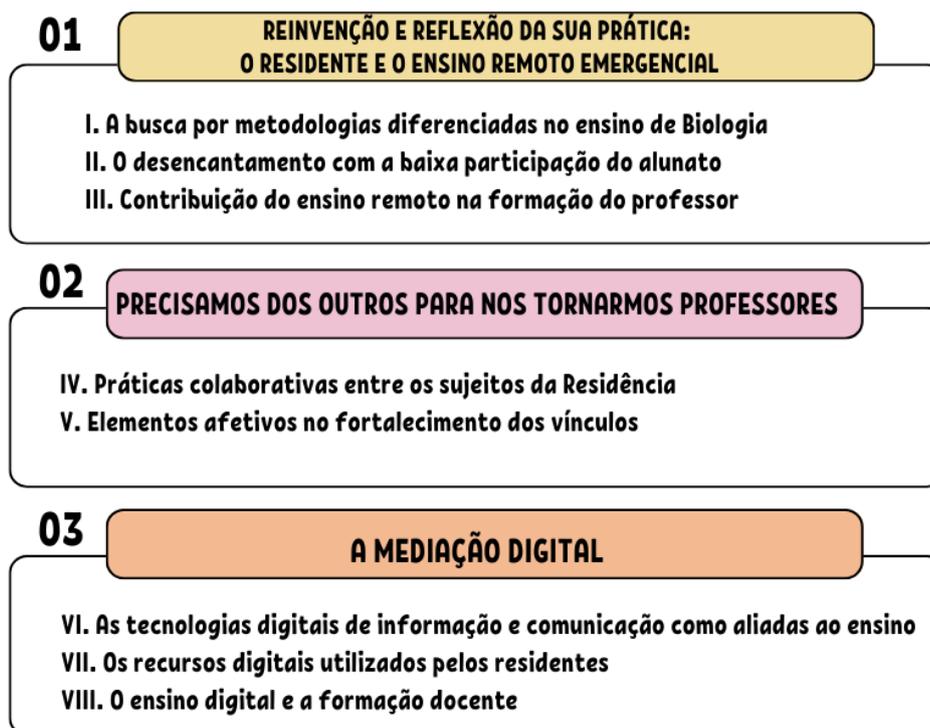
A exploração do material não é breve e nem superficial; trata-se de uma continuação da pré-análise por meio de procedimentos manuais ou operações realizadas por computador. Essa fase envolve a preparação para a codificação, composição, enumeração e recorte de textos de acordo com as regras estabelecidas na etapa anterior. A exploração do material foi realizada com base nos temas discutidos no referencial teórico adotado. A partir das interpretações feitas, foram realizadas inferências, para verificar se os objetivos da pesquisa foram alcançados.

A análise dos relatos foi orientada pelos objetivos da pesquisa e pelo referencial teórico adotado. Dessa forma, criaram-se **3 temas e 8 categorias** (figura 5), alinhados com a literatura e emergindo das unidades de registro, conforme o Apêndice B. Durante esta etapa de exploração do material, após uma análise detalhada dos documentos, procedeu-se à identificação e criação das três temáticas. Em seguida, deu-se continuidade ao processo de codificação dos relatos, com intuito de agrupar as unidades de registro conforme sua semântica. Nesse contexto, foram considerados elementos para a extração das unidades e agrupamentos aos temas, tais como trechos codificantes que apresentavam semelhanças nos relatos, trechos comuns que apareciam com frequência e com semântica em dois ou mais relatos, agrupados por equivalência e analogia.

Para alcançar essa compreensão, inicialmente considerou-se a realidade dos participantes e o cenário estabelecido na coletividade, ou seja, como é ser residente em um momento de crise sanitária, e como essa situação adversa contribui para o processo de construção da identidade. Além disso, outro aspecto de suma relevância diz respeito à interação social com os pares do Programa, sejam eles residentes, preceptores ou o próprio orientador, e como essa interação, mesmo remota, contribui para a efetivação das atividades. Por fim, um terceiro tema aborda as Tecnologias digitais que mediarão boa parte deste edital. Todos esses pontos foram

considerados levando em conta um sujeito historicamente situado e influenciado por múltiplos fatores de interação constante.

Figura 5 - Temáticas (01 ao 3) e categorias de análise (I ao VIII)



Fonte: Autora (2024).

No entorno dessas questões e reconhecendo que a participação em programas de formação possibilita uma forte contribuição para a prática profissional e avanços no processo identitário, foram criadas as categorias de análise citadas acima.

#### 4.5.3 Tratamento dos dados

A última etapa consiste no tratamento e interpretação dos dados. Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos, dialogando com o referencial teórico (Bardin, 2016). Com os documentos revisados e sistematizados, em posse, realizou-se a análise, a fim de extrair reflexões que identifiquem pressupostos da identidade docente nos documentos. Segundo Bardin (2016, p. 34), trata-se de “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos”. Nesta

última etapa, é feita a interpretação dos dados obtidos nas fases anteriores, de modo a atribuir-lhes um significado válido e permitir estabelecer informações da análise. Em particular, os resultados desta pesquisa serão apresentados de forma discursiva na seção 5. Compreende-se, assim, que a análise de conteúdo de forma sistematizada permite uma compreensão detalhada das articulações no objeto de estudo.

#### 4.6 ASPECTOS ÉTICOS

Quanto aos conceitos éticos, é importante ressaltar que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alfenas (CEP/UNIFAL-MG) em conformidade com as normas que regem a pesquisa envolvendo seres humanos, sob o CAAE 45602321.2.0000.5142. Esta pesquisa é um recorte do projeto maior, intitulado<sup>11</sup> “Programa de Residência Pedagógica (PRP), da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), no contexto da pandemia”, com objetivo de identificar as implicações desta realidade na formação profissional inicial de professores. O projeto é coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Helena Maria dos Santos Felício. A carta de aprovação do comitê ético encontra-se no Apêndice C desta dissertação.

---

<sup>11</sup> “São aqueles que se articulam e/ou se desdobram em outros subprojetos que são desenvolvidos” (UFRGS, 2018, p. 02).

## 5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

“Uma profissão precisa registrar o seu patrimônio, o seu arquivo de casos, as suas reflexões, pois só assim poderá ir acumulando conhecimento e renovando as práticas. Uma profissão que não escreve, também não se inscreve, nem se afirma publicamente” (Nóvoa, 2017, p.24).

Nesta seção serão feitas as análises dos relatos, nas quais direcionamos a atenção para as experiências dos residentes, descritas durante o contexto pandêmico nas aulas em que eles atuaram, bem como as respectivas turmas, suas práticas e interações realizadas ao longo do Programa.

### 5.1 REINVENÇÃO E REFLEXÃO DA SUA PRÁTICA: O RESIDENTE E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Esta primeira temática refere-se ao papel do residente em cena durante a pandemia, como um professor em formação atravessou um momento peculiar na educação, evidentemente com muitas surpresas e incertezas. O eixo menciona o residente como o sujeito central da ação, direcionado por suas práticas. Essa perspectiva surge a partir de considerações e indagações feitas por eles próprios em seus relatos, mostrando-se preocupados com as peculiaridades de um docente em formação participante no PRP.

Situamos que durante a Residência no subprojeto de Biologia da UNIFAL-MG, os residentes não assumiram a condução das aulas, visto que não houve apenas aulas síncronas. O papel deles se direcionou mais ao apoio ao professor preceptor, com quem, em conjunto, planejavam aulas e materiais a serem reforçados para além do PET disponibilizado pelo estado. Todavia, muitos destes planejamentos não foram adiante, pois os alunos não aderiram às práticas dispostas, surgindo então a necessidade dos residentes reinventarem sua prática educacional, o que seria adotado no modelo presencial para o modelo digital. Essa adaptação está presente nos relatos dos residentes, abrangendo metodologias diferenciadas para as aulas, fato a ser exposto na categoria seguinte.

#### 5.1.1 A busca por metodologias diferenciadas no ensino de Biologia

No decorrer da Residência, os residentes tiveram a oportunidade de acompanhar os professores preceptores, contribuir com ideias para as aulas, selecionar materiais a serem utilizados, participar do planejamento, realizar acompanhamento pontual aos alunos e desenvolver atividades. Eles participaram das aulas de Ensino Médio, abrangendo as três fases (1º, 2º e 3º ano) do ensino regular em duas escolas públicas estaduais do município de Alfenas-

MG (Escola Estadual Dr. Napoleão Salles e Escola Estadual Padre José Griminnck), todos no componente de Biologia.

Mas, o ensino de Biologia apresenta desafios significativos. Ao longo do tempo, esta disciplina tem enfrentado uma série de mudanças no panorama educacional. Por exemplo, após um período de grande entusiasmo pelos avanços científicos e tecnológicos nas décadas de 60 e 70, surgiram questões que destacaram os impactos negativos desses avanços, especialmente no meio ambiente. A preocupação com a degradação ambiental tornou-se central nesse debate sobre o progresso científico e tecnológico, incluindo sua relação, como a produção de armas nucleares. Questões como essa leva a uma análise mais crítica dos efeitos da ciência e tecnologia na sociedade, influenciando também a prática de ensino nas escolas, inclusive na disciplina de Biologia, e estimulando movimentos como o CTS - Ciência, Tecnologia e Sociedade (Auler; Bazzo, 2001).

O advento desse movimento simboliza, acima de tudo, uma resposta ao cientificismo, que via a ciência como neutra, sem impactos negativos na sociedade ou no meio ambiente. A partir desse movimento, uma visão mais crítica sobre as consequências dos avanços tecnológicos e dos trabalhos científicos emergiu, reconhecendo sua profunda interconexão com fatores econômicos, políticos, ambientais e culturais (Linsingen, 2007). Assim, há uma demanda para que os alunos integrem ciência, tecnologia e sociedade, enquanto cabe às instituições de ensino e aos professores, em suas práticas, fomentarem uma educação voltada para uma sociedade cientificamente alfabetizada, conforme proposto nos currículos.

Isso evidencia que a prática científica não é uma atividade isolada restrita aos cientistas, mas sim intrinsecamente ligada à sociedade como um todo. Por essa razão, é fundamental que a sociedade se envolva de forma ativa e crítica nas questões relacionadas à ciência e tecnologia. Nesse contexto, torna-se indispensável que o ensino de Biologia passe a focar na capacitação dos estudantes para desempenhar um papel crítico e ativo no contexto social da ciência (Santos; Mortimer, 2001).

As reflexões e debates sobre essas questões desempenharam um papel crucial no avanço da educação, direcionando-a para um dos seus principais objetivos: a formação cidadã. O intuito é capacitar os indivíduos para que se tornem cidadãos ativos, conscientes de seus direitos e responsabilidades, habilitados a analisar criticamente a sociedade, identificar suas potencialidades e contribuir para as mudanças necessárias (Jesus; Santos, 2021). Nesse contexto, Hammel (2018) destaca a importância de contextualizar o conteúdo de forma a relacioná-lo com a realidade do alunato, permitindo que compreendam os fenômenos naturais e estabeleçam conexões entre os conhecimentos teóricos e a prática, tornando, assim, o

aprendizado científico mais significativo para os estudantes e, por conseguinte, para a sociedade como um todo.

E é nessa linha de formação crítica que o ensino de Biologia se encontra disposto no documento que orienta a elaboração do currículo escolar, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nela está disposto o ensino de Biologia na área de conhecimento das Ciências da Natureza e suas Tecnologias, abrangendo também o ensino de Química e Física. O documento declara que “o conhecimento biológico permite o posicionamento crítico dos estudantes acerca de uma série de questões do mundo contemporâneo” (Brasil, 2016, p. 152), cabendo aos docentes o planejamento curricular para mediar os assuntos.

Em contrapartida, a BNCC apresenta uma gama de variedade de conteúdos de Biologia nas Unidades Curriculares, tornando-se um currículo apenas prescrito<sup>12</sup> e sem viabilidade, principalmente devido à não obrigatoriedade da disciplina de Biologia nos três anos de ensino e a sua inclusão em áreas. Ladin, Diniz e Santana (2017) destacam o fato de que, para além das condições estruturais das escolas, é necessário questionar a viabilidade para a execução do que está disposto no currículo, dado o grande número de conteúdos complexos apresentados sem a devida consideração do tempo, do espaço e das condições de trabalho.

Ou seja, essa legislação acaba promovendo uma fragmentação das propostas educativas, uma vez que, no Novo Ensino Médio, articulado à BNCC, apenas as disciplinas de Português e Matemática tornam-se obrigatórias nos três anos de ensino. Deste modo, torna-se inviável o compartilhamento dessas disciplinas sem a devida condição para atuação, resultando apenas um discurso vazio e prescrito e, sem a presença obrigatória da Biologia, não podemos negar a sua importância para a formação dos sujeitos.

O componente curricular - Biologia - carrega consigo um viés de importância social e formação para a cidadania. Ao ser trabalhado nas escolas, o ensino da natureza, seu funcionamento, as tecnologias e a filosofia da ciência não podem deixar de incluir um diálogo com outras áreas e vertentes da sociedade, como a política, a economia, o meio ambiente e a cultura. Quando o educador segue esse direcionamento em suas práticas, busca uma formação cidadã através do ensino de Biologia, direcionando seus alunos para a resolução dos problemas que estão ao seu redor. Isso implica articular hipóteses, argumentos e soluções de uma maneira crítica e reflexiva, tanto na individualidade quanto no coletivo (Prestes; Caldeiras, 2009).

---

<sup>12</sup> “É o currículo em sua forma mais idealizada. Este currículo é pensado fora das especificidades de uma sala de aula, quer dizer, vem antes do contato efetivo entre professores (as) e estudantes. Aparece, por exemplo, nas diversas formas de diretrizes curriculares” (Lima, 2023, p. 07).

Esse conhecimento dos processos biológicos estruturados nos planos e planejamentos escolares precisa estar baseado em uma compreensão de dualidade com a relação social, como exemplificado pelo caso da Mina 18 da Braskem, que se rompeu na lagoa Mundaú, em Maceió, no final do ano de 2023. Nesse contexto, é necessário um ensino que transcenda, destacando a relevância do ensino de Biologia ao fazer com que o educando pense nos processos biológicos naturais ali inseridos, que por sua vez estão ligados aos processos políticos, filosóficos, históricos e culturais. Assim, numa perspectiva crítica, as aulas de Biologia promovem uma formação para a cidadania de forma contextualizada e emancipatória (Marin; Cassiani, 2020). Não devemos esquecer que nesse processo de ensino e aprendizagem, as principais motivações devem partir dos alunos, que devem ser motivados para enriquecerem sua educação por meio dos conhecimentos históricos construídos, num processo não fragmentado e articulado aos pressupostos pedagógicos e sociais da escola (Toti; Silva, 2018).

Mas na dualidade do ensino e da aprendizagem, relacionando os processos biológicos e o meio social, o novo currículo (e as velhas práticas) impõe ao professor uma carga de conteúdo a ser trabalhada em sala de aula, que não se resume apenas à memorização, como estabelecido e exigido por lei. Isso resulta em uma disputa curricular decorrente das diferentes perspectivas e interesses presentes na sociedade em relação ao que deve ser ensinado nas escolas. Compreende-se que o currículo não se limita apenas aos conteúdos disciplinares, mas também incorpora valores, ideologias e visões de mundo, surgem divergências sobre quais conhecimentos devem ser priorizados (Apple, 2002).

Conforme apontado por Silva e Felício (2017), o currículo surge como resposta às necessidades sociais e reflete nas relações de poder, ideologias, valores e diferentes concepções em relação à educação. Portanto, é fundamental compreender o currículo como uma questão intrinsecamente ligada ao poder. É importante lembrar que o ato de selecionar conteúdo é uma operação de poder, pois implica em privilegiar um determinado tipo de conhecimento em detrimento de outros, como observamos na BNCC.

O currículo é compreendido como uma construção social e cultural em processo. Ele constitui um conflitante campo de debates, no qual diferentes perspectivas de formação sempre irão repercutir (Moreira; Silva, 2001). Nesse sentido, concordamos com os autores ao afirmarem que o currículo não é neutro; ele é permeado por relações e intenções políticas que buscam, através do currículo, exercer controle social. O currículo não apenas reflete, mas também constrói e reproduz determinadas visões de mundo, privilegiando alguns saberes em detrimento de outros (Apple, 2002).

Num currículo pensado para a educação presencial, durante o ensino remoto tudo se tornou mais complexo. Como transpor tais conteúdos para um ensino remoto, diante da grande evasão participativa dos alunos? Quais metodologias usar na Residência para promover o ensino?

Esse foi um dos principais desafios enfrentados pelos residentes. No início das atividades, foi evidente nos relatos a angústia e insegurança diante do início do Programa, juntamente com os questionamentos mencionados anteriormente. Tais pensamentos são justificáveis diante do cenário pandêmico, uma experiência totalmente nova para todos deste século.

Este foi um obstáculo muito grande para todo o planejamento, pois era difícil usar os dois materiais ao mesmo tempo. Dessa forma, senti que houve uma necessidade mudanças no formato das aulas ministradas pelos professores para que eles, os professores, não perdessem ainda mais seu “público” (Residente Renato).

Transição forçada do clássico ensino presencial para o ensino remoto. A emergência nas escolas suscitou diversas dúvidas e preocupações nos professores preceptores e nos residentes, de forma que questões relacionadas à qualidade do ensino remoto tornaram-se constantes dentro dos encontros virtuais (Residente Valter).

Estes são trechos trazidos pelos residentes em seus relatos, que expressam o questionamento e a angústia presentes nos planejamentos, diante do desafio de como transpor a didática usada no ensino presencial para o ensino emergencial nas aulas de Biologia. As tentativas e as ações foram tomadas com base nos documentos propostos pela SEE, mas com restrições às atividades dos residentes e dos próprios professores que deveriam seguir o plano do governo.

No formato remoto emergencial, deixavam poucas possibilidades para a intervenção dos residentes; as aulas, na verdade, se caracterizavam como um momento de ‘plantão tira-dúvidas’, e deveriam ser planejadas a partir das aulas disponibilizadas no canal da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, o “Se liga na educação”. Buscando aproximar o máximo possível os dois materiais, os residentes procuravam planejar atividades mais visuais, para incentivar a participação; o uso das redes sociais (Instagram, Facebook e Whatsapp) poderiam favorecer a participação dos alunos, pois seria uma forma de aproximar da linguagem adolescente, instigá-los a participar das aulas, dos horários de plantão (Residente Bruna).

Os residentes reuniam-se com a preceptora para organizar as aulas síncronas e planejar os atendimentos. Temas como microbiologia, queimadas, meio ambiente, produção de vacinas e virologia eram abordados na tentativa de articular o conteúdo com a vivência dos alunos. As mediações assíncronas ocorriam em diferentes plataformas, como mostra o trecho da Bruna, e representavam momentos de tentativa para esclarecer as dúvidas dos alunos, principalmente daqueles com acesso limitado à internet, visto que redes sociais, como o *Whatsapp*, demandam menos banda larga.

Essa vastidão de exemplos a nossa volta dá aos professores de ciências e biologia uma flexibilidade para explicar e re-explicar para os alunos quantas vezes forem

necessárias para ilustrar esses conceitos abstratos, entretanto os professores devem ter um olhar atento para entender qual o melhor exemplo para usar com cada uma das dúvidas, além do mais a literatura demonstra a importância e a efetividade de se juntar a teoria com a prática visando a aprendizagem dos alunos, fazendo com que se desperte a curiosidade para os temas trabalhados, efetivando através das atividades experimentais a efetivação da aprendizagem (Residente Hugo).

Com isso, “atender às habilidades propostas pela BNCC em um momento ensino tão novo mostrou ser um dos maiores desafios a serem enfrentados pelos professores” (Bandeira; Mota, 2021, p.12) e estudantes da disciplina de Biologia durante a pandemia da COVID-19. Assim, as maiores dúvidas dos residentes eram referentes às melhores abordagens metodológicas para ensinar no momento pandêmico, com muitas incertezas e baixa adesão por parte dos alunos, havendo a necessidade de viabilizar práticas sem precarizar o ensino.

Enfrentar a pandemia na sala de aula durante o isolamento social certamente foi um dilema e desafio na formação docente. Nóvoa (2013) aponta que os momentos de contrariedade preparam o professor para os desafios e impõe tempos de fazer e refazer identidades, aderindo diferentes ou novos valores que afetam a profissão. Muitas vezes, em momentos complexos e inseguros, há uma crise na identidade diante das novas missões da formação, gerando assim novas posturas.

Dialogando com essa visão, Dubar (2006) nomeia como crise de identidade profissional as perturbações que são adquiridas ao longo da profissão, afetando a coletividade e principalmente a individualidade do sujeito. Para o autor, essa crise é um meio pelo qual o sujeito constrói sua identidade, como em um processo contínuo de ruptura e reconstrução, incorporando novas formas futuras de agir em confronto com situações semelhantes. A residente Valéria (2022) destaca esse ponto em sua reflexão, uma conjuntura interiorizada em seu processo profissional:

Além disso, os residentes acompanharam os plantões e anotaram em um caderno de campo tudo o que ocorreu na sala, pois assim conseguimos ver o que deu certo e o que deu errado nesse ensino remoto, optamos por fazer isso porque se no futuro algo parecido acontecer conseguiremos contornar a situação o mais rápido possível sem ser estressante nem para o professor e nem para os alunos, ainda mais que precisamos sempre estudar o passado para a gente fazer um presente melhor e um futuro espetacular.

Logo, mesmo diante de ocasiões inesperadas, é possível observar adaptações por parte dos professores, que estão constantemente reinventando suas práticas educativas e assumindo parte da responsabilidade no processo de aprendizagem dos seus alunos. Um exemplo disso foi o Programa de Educação Tutorada (PET) disponibilizado pela SEE do estado de Minas. Os residentes relatam problemas e dificuldades encontradas no documento. No entanto, em contrapartida, buscaram formas de adaptação para evitar prolongar a defasagem educacional

durante a pandemia. Como destacou a residente Mônica, houve um esforço de ajustar os documentos curriculares disponíveis à época: “o PET foi o material base disponibilizado para as escolas prosseguirem com o ensino remoto e era parte do nosso trabalho ler os conteúdos e analisar para torná-lo mais didático. Havia muitos problemas com o material”.

Neste processo de readaptação e mudanças, sempre há uma fragmentação ou uma lacuna entre o currículo prescrito e o currículo real<sup>13</sup>. Goodson (2007) afirma que “precisamos mudar de um currículo prescritivo para um currículo com identidade narrativa”. Para isso, é indispensável a reafirmação da formação do professor, alinhando a prática com as teorias educacionais (Hagemeyer, 2004). Dessa forma, o residente, como professor em formação, constitui-se como um intelectual crítico, buscando respostas para as adversidades da profissão e para as novas configurações de trabalho, tendo uma formação orientada pelo docente orientador.

Eu tentei fazer o possível para ajudar, consegui elaborar uma atividade para auxiliar a professora e os alunos, fiz um vídeo sobre o conteúdo que estava sendo dado para facilitar o aprendizado deles. Esse vídeo era sobre “Mitose e Meiose”, fiz de uma forma bem explicativa e resumida, para que os alunos memorizassem com mais facilidade. Utilizei a plataforma “Renderforest”, que possui muitas ferramentas para a edição de vídeos. Após finalizar o vídeo, esperei para que a professora analisasse e confirmasse se estava de acordo com o conteúdo, e assim ela pôde disponibilizar para os alunos. Eu também ofereci ajuda e orientação para os alunos durante as aulas e fora, caso eles estivessem com dúvidas para resolver as atividades (Residente Vilma).

Embora nessas configurações novas de trabalho para o residente, foi possível observar a preocupação em abordar questões que se aproximam mais das situações cotidianas dos alunos, resultando em um processo de novas conformações e gerando e reflexões por parte do licenciando, conforme descrito a seguir.

### **5.1.2 O desencantamento com a baixa participação do alunato**

Apesar da interação e do esforço dos residentes, juntamente com os preceptores, para a aprendizagem dos alunos, nem tudo foi fácil, muito pelo contrário, houve uma baixa adesão dos alunos nos encontros síncronos, no atendimento individual e até mesmo na devolução das atividades durante o Ensino Remoto Emergencial, fato que gerou preocupações entre os residentes. Como tornar o aluno mais participativo nas atividades propostas frente a uma crise sanitária, que podemos considerar a maior do século? Situação que pode ser constatada na fala de uma residente: “foi uma desmotivação de vias duplas: eles pela falta de apoio e estrutura,

---

<sup>13</sup> “Este currículo tem um conjunto de conhecimentos prescritos pelas instituições de educação, ganha efetividade no dia a dia da sala de aula, nas relações que se estabelecem entre professores (as) e estudantes, nas particularidades de suas vivências e de suas maneiras de pensar” (De Lima, 2023, p. 07).

nós pela falta de procura e interesse da parte dele” (Residente Mônica). A residente Valéria complementa este pensamento ao citar a frustração pela falta dos alunos:

Por outro lado, também nas reuniões, foram discutidos os temas das aulas, foram feitas narrativas sobre o que esperávamos da Residência. Sinceramente foi meio frustrante pois apesar de eu tentar fazer o que estava ao meu alcance para ajudar os professores ainda senti que não era o suficiente, senti que não conseguia interagir o suficiente com os alunos para passar o conhecimento, tendo em vista que as vezes só apareciam 4 alunos no plantão.

Ou seja, embora tenha ocorrido um esforço para atrair os alunos, a frustração foi presente devido à baixa participação nas aulas. Essa falta de participação é amplamente atribuída à desigualdade social dos estudantes brasileiros, principalmente no que diz respeito à conectividade durante o ensino remoto. Dias e Almeida (2022) destacam dados de evasão ou falta de acesso à conectividade para participação durante a pandemia, com mais de 1,5 milhão de estudantes afastados das aulas, dados do ensino público. Além disso, outro dado relevante é que mais de 5 milhões de crianças e adolescentes não tiveram sequer um único acesso à educação durante o ano de 2020, conforme apontado pelo Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (Unicef, 2021).

Assim, para além do acesso à conectividade dos estudantes, causas internas e externas também contribuíram para o baixo envolvimento dos alunos. Por vezes, o educando estava “presente” apenas na aula virtual, mas enfrentava diversos problemas que o impedia de participar ativamente, tais como questões econômicas, desinteresse, problemas psíquicos de saúde mental, psicossomáticas, entre outros.

Isto causou frustração nos residentes, que estavam acostumados com a presença e participação no ensino presencial em outras esferas proporcionadas pela universidade, como no estágio. A falta de interação entre os residentes e os alunos, para além das telas midiáticas, foi uma problemática levantada na reflexão dos licenciandos. Essas questões foram sistematizadas em seus relatos finais:

Nós, residentes, sentimos falta de estar na escola e ver a dinâmica do dia a dia. Ter a percepção do trabalho de cada funcionário para o funcionamento da escola e a importância de cada função. Poder observar o comportamento dos alunos em sala de aula e no intervalo, da postura da professora em aula e dos espaços externos da escola, como a comunidade que vive ao redor daquele ambiente. Com esse modelo emergencial, não foi possível vivenciar tudo isso (Residente Juca).

Percebemos, a partir dos relatos, que os residentes reconhecem a importância de vivenciar e valorizar os momentos vividos nas escolas. Isso nos leva a refletir e reafirmar o papel social da escola e o que é construído em seus espaços, articulando assim a qualidade da educação escolar integrada às interações entre as pessoas na intenção de ensinar e aprender (Gatti, 2013), o ensino remoto nos fez perceber a importância das trocas nas relações pedagógicas.

Logo, a escola tem um papel de formação intelectual na sociedade, e uma construção do professor com a interação do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Todavia, durante a pandemia, este professor em formação encontrou-se desencantado com os inúmeros problemas do ERE.

Eu me ofereci diversas vezes, pelas aulas, para que me procurassem caso houvesse dúvidas ou para ajudar nos questionários, mas ninguém me procurou em nenhum momento. Me deixou triste a situação porque parecia que era falta de esforço meu, me senti diversas vezes inútil naquele espaço, me retirando muito a motivação de produzir conteúdo (Residente Mônica).

Assim, a desmotivação promove um ciclo de frustração entre docente e discente, causando um desgaste ao residente, este já afetado pelas mudanças exigidas pela conjuntura encontrada no percurso profissional. Rodrigues (2021) aponta que esse desgaste no espaço educacional provoca um mal-estar docente<sup>14</sup>, com o descontentamento gerado pela situação no exercício de sua função pedagógica, resultando em experiências negativas no exercício da profissão. A autora ainda cita que, diante do cenário provocado pela COVID-19, o quadro de adoecimento agravou-se, pois houve um ritmo de trabalho diferente, intenso e novo, resultando em sofrimento e adoecimento mental (Rodrigues, 2021).

Esse adoecimento mental, atenuado pela pandemia, está alicerçado a fatores inerentes ao sujeito e também externos. Todavia, essa circunstância de caos promoveu um processo de aprendizado aos estudantes, como podemos observar na fala apontada pela residente Sara: “a frustração com a pandemia, principalmente por não ver os alunos, mas o fortalecimento disso na prática e na constituição do ser professor”. Assim, a atividade da Residência, como parte do processo formativo durante a pandemia, permitiu uma reflexão pontual no “ser” professor.

### 5.1.3 Contribuição do ensino remoto na formação do professor

O vírus que desencadeou a pandemia suscitou inúmeras transformações no mundo do trabalho, e com a atuação docente não foi diferente. Mudanças emergenciais e estruturais foram tomadas desde a forma de ensinar, como os meios que mediaram o ensino, fatores que abriram espaço para reflexões sobre a formação do professor diante as mudanças na sociedade, exposto neste contexto pela fala do residente:

Porém, é uma experiência que vale a pena para uma profunda reflexão, de como devo me preparar para o futuro pedagógico, quais os novos desafios que vou enfrentar? Que bagagem devo preparar para enfrentar esse novo horizonte que vou enfrentar?

---

<sup>14</sup> “A expressão mal-estar docente é empregada para descrever os efeitos permanentes, de caráter negativo, que afetam a personalidade do professor, resultantes das condições psicológicas e sociais em que exercem a docência, no contexto de mudanças sociais aceleradas, no que tange à educação” (Esteve, 1999 apud Pereira; Aguiar; Costa, 2016, p. 07).

Acredito que a experiência que vivi durante a pandemia, e que vários outros colegas também viveram vai nos ajudar a ver o modelo de ensino com outros olhos e outras ideias (Residente Renato).

Dessa maneira, os residentes, com sua experiência profissional adquirida ao longo de diferentes vivências, incorporam saberes e formação de atuação nos distintos espaços e cenas que transitam. “A identidade é o processo de construção historicamente situado como resposta à necessidade que estão postas pela sociedade” (Pimenta, 1996, p. 10). Assim, essas variáveis articulam o papel do professor, no qual são requisitadas mudanças constantes, em um saber identitário que é transitório.

A visto disso, apesar dos residentes indicarem os problemas ocasionados pelas aulas remotas e o impacto destes na aprendizagem do aluno, não é de se negar que este período carregou algumas possibilidades positivas em sua formação enquanto profissional da educação, como mostra Valte:

Portanto, a essencial contribuição do Programa de Residência Pedagógica para a minha formação profissional, partindo-se do princípio de que ao acompanhar a rotina escolar nesse período tão difícil, fui capaz de perceber a grande complexidade relacionada ao ato de ensinar no Brasil, assim como a importante função social exercida pelo ambiente escolar na vida de milhares de jovens e adultos (Residente Valte).

Diante dessa essência participativa em momentos conturbados, Tardif (2002), discute a importância dessa contribuição para a identidade profissional, sendo impossível compreendê-la sem inserir e analisar suas ações, projetos e desenvolvimento de carreira em uma série de acontecimentos. Tardif também argumenta que esses saberes construídos e aderidos ao início de carreira em momentos conturbados representam uma reativação de conhecimentos já desenvolvidos e transformados por meio da socialização anterior, em ambientes como espaços escolares, familiares e universitários. Em outras palavras, o aluno adere sua participação na Residência durante a pandemia em seu repertório de carreira, tornando-se um alicerce para os saberes profissionais. Assim, pouco a pouco, a identidade profissional é construída.

No caso de Ciências Biológicas, em que há muita teoria, também se faz necessário atividades práticas, contato com a natureza, observar o que se ensina. Já que o objetivo aqui é formar professores, quanto mais experiências e vivências na escola forem possíveis, mais modelos de aulas atraentes podem se reproduzir em suas futuras salas e a pandemia contribuiu para isso (Residente Joana).

Sobretudo, é importante ressaltar que esse saber profissional não é construído de forma individualizada, pois a cultura e a convivência do sujeito com grupos que envolvem a educação assumem um papel de espaço participativo, principalmente no que se trata de cenários complexos, como o da pandemia.

Desse modo, programas de formação que unem diferentes instâncias e níveis educacionais proporcionam a superação dessa prática individualizada e fragmentada. Podemos observar, no exposto a seguir, o tema 2 desta análise, que trata sobre a contribuição dos pares dos sujeitos bolsistas da Residência para a superação das problemáticas impostas pela pandemia, uma comunicação dialógica entre residentes, coordenador, preceptor e orientador, somando individualidades ao fazer da carreira de magistério.

## 5.2 PRECISAMOS DOS OUTROS PARA NOS TORNARMOS PROFESSORES

Neste segundo tema, analisamos o processo colaborativo entre residentes, preceptores e orientadores durante o ensino remoto. Quais foram as dificuldades encontradas durante o Programa e como encontraram meios para solucioná-las. Também abordamos a importância desses pares para formação profissional e a união para a superação de problemas de cunho pessoal, como medo, desânimo e angústias.

A interpretação dos relatos perpassou pela perspectiva da conclusão dos pontos positivos e negativos descritos pelos residentes. Para uma melhor compreensão dos resultados, a partir da análise dos dados, podemos evidenciar duas categorias de interpretação, sendo elas: as práticas colaborativas; e os elementos afetivos.

Face a uma nova realidade de ensino mediada pelas as tecnologias, surgiram desafios, mas também meios para os superar; tanto residentes quanto professores adaptaram-se à nova realidade. Todavia, ressaltamos que essa efetividade do trabalho coletivo colaborativo precisa ser perpétua, principalmente sem distâncias físicas. Quando o residente adentra a realidade escolar, ele se depara com o que realmente é ser professor, carregado por experiências positivas e negativas entrelaçadas em seu processo identitário, tanto profissional quanto pessoal, gerando assim divergências e contribuições futuras. Sobre esse trabalho coletivo vivenciado neste período pandêmico, houve protagonismo dos sujeitos, com auxílio de ambas as partes em benefício mútuo para o processo. Essa boa relação foi destacada nos relatos e descritos a seguir.

### 5.2.1 Práticas colaborativas entre os sujeitos da Residência

Apesar do ensino remoto impossibilitar as trocas presenciais entre os sujeitos da Residência, é notável a contribuição das relações formativas mesmo durante o ensino emergencial, por meio das reuniões e planejamentos realizados, tornando-se um trabalho colaborativo.

Este trabalho entre professores e residentes faz parte da proposta da CAPES em fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores, sendo apontada por Nóvoa (2019b) como uma ponte para estabelecer uma formação na pluralidade das dimensões. O exercício da docência se completa através de um trabalho coletivo com os outros professores, com outros sujeitos da educação, em interação com diferentes espaços, num campo em que potencializa a formação.

Houveram vários debates importantes durante as reuniões, com temas voltados à vacinação, interesse de alunos, esquematização de aulas, ensino de biologia. Além disso, foram realizadas leituras de texto para ter embasamento científico, e foram feitas discussões sobre eles com todos da Residência (Residente Juca).

Esses encontros formativos constituem parte essencial para o andamento do PRP, pois permitem ao residente a reflexão de suas ações e planejamentos, assim como a avaliação do trabalho que está sendo desenvolvido, os entraves e dificuldades enfrentadas por todos, tanto e no aspecto individual quanto no coletivo, e como isso impacta no funcionamento do subprojeto. Neste processo de agrupamento, o professor orientador é parte primordial da ponte estabelecida entre a universidade e seus planejamentos e as atividades que chegam até o ambiente escolar, orientando, compartilhando, fazendo com que o professor em formação reflita sobre sua atuação na perspectiva de uma formação identitária ininterrupta.

Isso se faz presente nos relatos dos residentes, nos quais eles observaram em suas práticas com os professores preceptores e com o orientador um viés para a superação de problemas, como demonstra:

Passamos juntos e fazendo o nosso melhor! Tivemos reuniões do grupo semanalmente para organização de atividades, relatos da semana do ponto de vista das professoras e dos residentes e possíveis contribuições durante os plantões. A presença para oferecer suporte à professora nos plantões online foi fundamental para a vivência do ensino emergencial e compartilhamento dos nossos conhecimentos (Residente Vanessa).

E, em todos os plantões, todas as sextas feiras, os estudantes que participavam demonstravam interesse com o seu futuro, tirando dúvidas sobre o ENEM e vestibulares, programas de ensino como ProUni e FIES, sobre o mercado de trabalho. Talvez isso tenha ficado tão marcado na minha atuação por estar com estudantes no último ano do ensino médio. Ao percebermos esse interesse, passamos também a divulgar oportunidades para os estudantes: de cursos técnicos públicos, ofertados pela prefeitura; de inscrições no cursinho pré-ENEM público, ofertado pela UNIFAL-MG (Residente Mara).

Assim, no que diz respeito a esses papéis colaborativos, o professor preceptor e os residentes ocupam lugares importantes nessa cadeia de aprendizagem, em consonância com o que foi estabelecido no currículo emergencial. O professor preceptor desempenha um papel de autonomia, enquanto os residentes colaboram na discussão das adaptações a serem feitas para

atender tanto à coletividade quanto à individualidade dos alunos. É um lugar de encontro que Nóvoa (2019b, p. 9) define como “casa comum da formação e da profissão”.

Isto significa dizer que a formação não é vazia e individualizada; o autor ainda cita que “precisamos dos outros para nos tornarmos professores” (Nóvoa, 2019b, p. 11). Essa relação estabelecida ainda na formação inicial é imprescindível para a efetivação de políticas públicas como o PRP, que consiste na imersão de professores nas escolas, num processo de identidade e profissionalismo que não está pronto e acabado. Assim, esta troca, acolhimento e acompanhamento promovem a quebra da visão individualista e reforça a coletividade diante dos problemas educacionais contemporâneos, como por exemplo, a dificuldade em promover um ano letivo diante do isolamento imposto pela pandemia. Como colocado por uma residente:

Trabalhamos vários pontos da formação que não necessitam de contato direto, através das reuniões virtuais, das atividades em grupos que planejamos, da análise das situações que vivenciamos neste período (Residente Bruna).

Articulando com o relato da residente, podemos observar que ela se envolve em uma variedade de eventos que contribuem para sua formação, incluindo reuniões virtuais, atividades em grupos e planejamentos supervisionados por preceptores e orientadores, professores mais experientes. Assim, a participação no PRP proporciona momentos de valor formativo para os residentes, permitindo-lhes desenvolver uma formação crítica em resposta à necessidade de resolver problemas.

Em uma rede de saberes estabelecida e vivenciada por pares, como é notório nas narrativas proporcionadas por discussão e apoio, promove-se uma mudança de postura, como apontam Ferreira, Neto e Batista (2022, p. 12) “estas capacidades, tais como reflexão, comunicação e senso crítico, permitiram que os residentes desenvolvem determinada segurança e postura profissional”. Neste ínterim, assumem um papel mais próximo da docência.

Meu aprendizado com o programa foi intenso, como futura profissional sei que o trabalho de ensinar é árduo e que devemos sempre estar em busca de conhecimentos. E o melhor foi ver o quanto o meu curso é importante para a humanidade. Também foram discutidos artigos sobre a educação, algo muito importante, pois precisamos de uma base teórica para aplicar na prática (Residente Vanessa).

Nessa perspectiva, pode-se afirmar então que a Residência insere o licenciando em um entrelugar de educador e educando, concebendo um espaço de trânsito entre a profissão e a formação. Pois, ao mesmo tempo que o residente está sendo orientado pelo orientador na universidade, ele está engajado no planejamento das demandas da escola com o preceptor, potencializando um fortalecimento da identidade docente em harmonia com os pares (figura 1). Assim, esse ambiente de planejamentos e práticas educativas colaborativas se faz presente na condução da Residência durante o ensino remoto, fato contribuidor e precursor na formação

identidade profissional docente, tanto na busca incessante das três instâncias para condução da educação, quanto no planejamento orientado em momentos conturbados e na escolha em conjunto dos materiais.

Tivemos reuniões semanais para discutir como trabalhamos nesse novo formato. Uma das atividades que tínhamos que realizar era a análise dos PETs (Plano de Estudos Tutorados), que por sinal eram insuficientes: me incomodava o fato de ser muito pobre de informações, tudo muito resumido e bem por cima. Nada se compara ao livro didático, dava a sensação que foi feito às pressas e de qualquer jeito só para ter um material que pudesse passar para os alunos. As reuniões, a busca por novas atividades e orientação fizeram a diferença (Residente Tamara).

Num momento em que tudo era novo, os residentes relatam que aparentemente a SEE de Minas Gerais não estava preocupada com a qualidade do que seria ensinado nas escolas, distribuindo materiais que continham erros significativos. Neste cerne, o trabalho docente duplicou, pois além da regência e da ministração das aulas, havia uma preocupação com a qualidade do material e a necessidade de reestruturá-lo. Assim, a presença dos residentes fez a diferença, pois representava um apoio adicional para o preceptor em sala. Eles não eram assistentes, mas sim professores em formação auxiliando nas atividades, inclusive com autonomia no planejamento e na execução.

Nesta vertente de redes entre universidade e Educação Básica, é reforçada a superação da preocupação de o Programa ser apenas um treinamento prático esvaziado de teorias (Sila; Cruz, 2018). Ele vai além, perpassando por estudos das estruturas curriculares, dos desafios da docência, da metodologia e do planejamento, proporcionando ao licenciando uma reflexão e criticidade em seu campo de atuação. Isso é possível pelo compartilhamento no processo da Residência entre professor preceptor, orientador e residente.

Compreende-se, assim, que as relações humanas construídas durante a participação no Programa de Residência Pedagógica se tornam fundamentais para o processo de desenvolvimento docente dos residentes. As experiências adquiridas na colaboração entre orientador, preceptor e com colegas da Residência contribuem para um processo da identidade profissional, inseridas em situação de trabalho (Monteiro *et al.*, 2020). Observamos também que, para além da motivação profissional, a parceria estabelecida no Programa promove fortalecimento de laços pessoais, bem como a superação de problemas que são externos à profissão, como mostra a categoria a seguir.

### **5.2.2 Elementos afetivos no fortalecimento dos vínculos**

Na cena da pandemia, o isolamento social imposto pela COVID-19 causou prejuízos à interação social constituída em sala de aula. Os sujeitos que circundam o ambiente escolar

sentiram falta um dos outros, sejam professores ou alunos, do ensino básico ao superior. Essa falta foi concebida tanto nas ações didáticas e pedagógicas quanto nas trocas afetivas, consideradas essenciais para o desenvolvimento humano além do profissional. É importante considerar que as medidas de contenção do vírus afetaram o dia a dia de toda a população, resultando em mudanças no eixo, nos costumes e na rotina das pessoas. Essas alterações no cotidiano provocaram estresse e sentimentos negativos, como insegurança e angústia, intensificados pela quarentena e pelo próprio medo de ser infectado pelo vírus.

A comunidade acadêmica (professores, alunos de graduação e pós-graduação) foi tomada pelo medo durante a pandemia. Houve medo da morte de entes queridos e da infecção, levando a sintomas de tristeza, solidão, ansiedade e desesperança. Preocupações, angústias e incertezas na vida pessoal e profissional também foram destacadas:

A experiência do Programa de Residência Pedagógica foi marcada pela escuta atenta e pelo cuidado com o enfrentamento dos licenciandos diante de frustrações e angústias, sentimentos presentes no cotidiano das salas de aula e fora delas (Residente Mara).

Uma situação de isolamento angustiante e desagradável na vida pessoal, caracterizada pela distância de pessoas próximas e pela privação da liberdade de circulação, além da incerteza em relação ao retorno às atividades profissionais. Com isso, foi preciso lidar com problemas psicológicos, “como consequência, por exemplo, da incerteza quanto ao retorno às aulas, a insegurança que paira no caso de retorno, a carga de trabalho associada ao tempo do confinamento” (Morales; Lopes, 2020, p. 6).

A restrição de contato gerou desânimo aos estudantes. Assim, o trabalho colaborativo em grupo pode ser sido uma forma de motivação durante o período pandêmico:

Apesar de todos os contratempos, o grupo de residentes e as preceptoras se mantiveram esperançosos em aumentar o número de participantes nas atividades programadas. Um misto de decepção e de determinação movia nossa caminhada, na intenção de achar uma forma de minimizar a perda da qualidade e da interação necessária no processo de ensino; foi importante ouvir, dar voz aos sentimentos, incentivar todas as ideias de atividades (Residente Bruna).

Essa relação estabelecida de escuta e partilhadas destacada nos relatos constitui um vínculo a partir de interações no processo de aprendizagem, ensino e construção do conhecimento. Silva (*et al.*, 2021) destacam o papel crucial da afetividade quando docentes e discentes encontram em um espaço de acolhimento, encorajamento, afago e segurança. Isso possibilita o fortalecimento da confiança e da autoestima nas práticas escolares.

Dessa maneira, a falta de contato físico direto com os professores e os colegas gerou dificuldades no momento do ensino, incluindo a dificuldade de acessar os recursos disponíveis ou uma conexão adequada à internet adequada para atender a essas demandas, o que resultou

em estresse. Todavia, essa carga estressante foi amenizada pelo espaço de acolhimento, mesmo que de maneira remota. Não podemos esquecer que, mesmo com as portas de escolas fechadas, tanto o professor preceptor quanto o residente enfrentaram desafios intrínsecos e extrínsecos à docência em ambientes virtuais.

### 5.3 A MEDIAÇÃO DIGITAL

Foram tantas incertezas surgidas durante o ensino remoto que não nos faltaram reflexões e aspectos para mudarmos em nossa educação diante das questões que nos levaram a refletir no momento. Por exemplo: os professores participaram de definições metodológicas para essa mudança didática? As condições socioeconômicas dos educandos foram levadas em conta no planejamento da continuidade das aulas? Como estavam as condições de acesso à rede dos alunos e professores? Houve uma inclusão ou exclusão? E os docentes receberam formação prévia para lidar com as redes? As estratégias fomentaram a desigualdade?

Tais pejorativas surgem na nossa sociedade atual, imersa numa cultura digital que mudou amplamente a maneira dos cidadãos se organizarem e interagirem no seu cotidiano, em todas as esferas da sociedade. A pandemia moldou a identidade dos sujeitos, inclusive dos professores. Esta temática aborda como as tecnologias digitais contribuíram para o processo educativo durante o ensino remoto.

#### **5.3.1. As tecnologias digitais de informação e comunicação como aliadas ao ensino**

O cenário educacional que foi instaurado no ano de 2020 ficou marcado no contexto escolar, possuindo potencialidades para tornar-se um marco de mudança estrutural ao inserir pressupostos digitais na aprendizagem, superando a superficialidade estabelecida. Este foi um contexto novo para educadores, educandos, gestores e coordenadores escolares, os quais submetidos a buscar novas diretrizes e caminhos para a transição do ensino presencial para o remoto, por meio de suas mediações pedagógicas estabelecidas com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, as chamadas TDICs. No entanto, é importante destacar que existe uma diferença do uso das TDICs entre ensino superior e o ensino básico. Enquanto no nível mais avançado há normativas que discutem e regulamentam a Educação a Distância (EaD), uma das oito modalidades da Educação brasileira, no ensino básico temos uma regulamentação no artigo 32º da Lei de Diretrizes e Base (LDB), o qual instrui que “o Ensino Fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais” (Brasil, 1996, p. 23).

Isso é um indicativo justificável das dificuldades que os professores, principalmente do ensino básico, enfrentaram durante o ensino remoto, um estranhamento nas mediações por computadores, tablets, telas e afins, causando estranheza em ambientes virtuais, pois não estavam acostumados e familiarizados com estes recursos como principais em suas práticas. Todavia, há de se apontar que as instituições precisaram recorrer a essas estratégias do ensino online com urgência, mesmo sem esse dominá-las, para que calendário escolar não parasse.

Logo, para dar continuidade aos processos educativos, a mediação digital se mostrou uma ferramenta indispensável na relação docente e discente em situações de distanciamento físico. Porém, reiteramos que o que foi oferecido durante o ensino emergencial não foi uma Educação a Distância, como mencionado anteriormente, uma vez que esta é uma modalidade educacional com regulamentos próprios. O que ocorreu foi o uso de ferramentas típicas dessa modalidade durante um período de urgência (Goedert; Arndt, 2020).

Mas quais foram essas metodologias e ferramentas? Podemos citar algumas, tais como aulas online, transmissão ao vivo nas redes sociais, programas de rádio e televisão, videoconferências, plataformas de ensino como o Moodles, e o uso intensivo de aplicativos de mensagens rápidas, como o *Whatsapp*. Essas iniciativas promoveram um redirecionamento do digital como eixo central das interações cotidianas. Porém, reiteramos que o acesso não foi democrático e muitas crianças e adolescentes ficaram sem estudar devido à falta de conectividade à internet ou à escassez de dispositivos, como celulares e computadores, além da necessidade de compartilhar esses dispositivos com irmãos em suas residências. O isolamento social não apenas tornou visível a desigualdade e a injustiça que assolam este país, mas também como reforçou essas condições de exclusão e discriminação social. Sendo esta desigualdade um ponto a ser retratado pelos residentes.

Preocupe-me, ainda, com a baixa adesão dos alunos aos encontros síncronos realizados pelos preceptores no horário regular de ensino. Essa baixa adesão pode ter diversos fatores causais, como a falta de espaços físicos propícios ao desenvolvimento das atividades escolares e falta de apoio por parte dos familiares dos alunos. Destaca-se, entretanto, a forte desigualdade de acesso aos meios tecnológicos necessários a devida aplicação de uma modalidade remota de ensino básico e médio em solo brasileiro, constituindo desta forma um grande desafio a educação (Residente Valter).

A Constituição Federal (Brasil, 1988) estabelece em seu artigo 205º que a educação é um direito de todos, sendo sua oferta e garantia dever do Estado. Embora, seja articulado na lei magna do país a garantia dos alunos a educação, a pandemia nos evidenciou as quão distantes estamos dessa prerrogativa. Dados da pesquisa do Instituto Locomotivas e da empresa de consultoria PwC mostram o abismo digital em que o país esteve imerso durante o ERE. Cerca de 6 milhões de estudantes, da pré-escola à pós-graduação, não puderam acompanhar as aulas

remotas devido à falta de acesso à internet em suas residências, sendo a maioria proveniente do ensino público (Instituto Locomotivas, 2022). Isso significa que uma grande parcela da sociedade brasileira não possuía os meios necessários para acompanhar as atividades pedagógicas, não obtendo a garantia mínima de participação. Assim, o ensino emergencial se tornou uma tarefa árdua ou quase impossível.

No entanto, mesmo diante desse processo de exclusão estabelecido no ensino remoto, é importante destacar as tentativas dos professores em buscar interações com seus alunos, uma busca incansável para não os deixar de fora do processo educacional, seja através de atividades digitais mediadas pelas TDICs ou por meio de entregas de tarefas impressas disponíveis na escola. De acordo com Brochado (2019), as ferramentas digitais usadas de forma solitária e isolada não garantem oportunidades de aprendizagem, necessitando então da ação humana numa articulação coletiva e efetiva.

Ou seja, essa mediação por meios digitais inserida na didática pedagógica dos docentes, apesar de ter ocorrido em formato remoto, envolveu interações entre os sujeitos (professores e alunos), bem como entre os recursos utilizados para a mediação (as TDICs). Isso levou em consideração o ambiente em que esses sujeitos estavam inseridos. Como afirmam Goedert e Arndt (2020), para que a mediação ocorra, é preciso envolver diálogos, trocas de experiências, resolução de problemas e desafios que levam os sujeitos a questionarem.

Neste cerne de mediação, temos o professor, assim como no ensino presencial, como figura importante no processo. Todavia, muitos se viram diante do desconhecido e não foram preparados na formação para exercer a docência por meio das tecnologias digitais (Paludo, 2020), o que exigiu adaptação de seus planejamentos com gravação de vídeos, uso de *Classroom*, *Google meet*, *Youtube*, entre outros recursos. Isso indica o desafio do uso das mídias digitais na educação, sob uma perspectiva pedagógica que considere a realidade do seu público, os alunos, assim como o contexto social e realidade que cercam esses sujeitos.

Mas, apesar das dificuldades e desafios enfrentados, ficou evidente a importância do professor nessa mediação digital, no ensinar e aprender. Sendo importante frisar que o educador não se estabelece apenas como um organizador de conteúdo, mas desempenha o papel de um docente curioso que interage e orienta o aluno, numa visão emancipadora em que visa formar pessoas (Gadotti, 2003). Essa abordagem reflexiva é observada na prática de professores que enfrentam adversidades, adaptando suas metodologias de ensino às necessidades e visões dos alunos, como evidenciado no relato da residente Valéria (2022) “buscamos diferentes formas para a participação deles, foram utilizados vários recursos, como vídeos, jogos e aplicativos”.

Assim, diante da efetivação de práticas digitais no ensino trazidas à tona pela pandemia, manifesta-se a exigência de organização por parte da comunidade escolar e dos órgãos educacionais, em novas formas do uso da rede e dos meios de comunicação, como aponta Lévy (2009, p. 158), “sempre é necessárias novas formas de acesso à informação: navegação e caça à informação através de mecanismos distintos”. A seguir, destacamos os recursos utilizados pelos residentes durante o ensino remoto na exploração de diferentes dispositivos e práticas.

### **5.3.2. Os recursos digitais utilizados pelos residentes**

Na categoria anterior, observamos o uso das tecnologias digitais no ensino e pudemos compreender que elas oferecem múltiplas possibilidades pedagógicas, seja no contexto remoto ou presencial. A discussão sobre o uso das TDICs precisa permear as formações dos professores, sejam elas iniciais ou continuadas. No PRP, podemos observar o uso de uma variedade de atividades proporcionadas pelos residentes, todavia, antes da aplicação, essas atividades são planejadas e discutidas com os orientadores, preceptores e demais colegas, proporcionando uma formação teórico-prática e não apenas uma mera aplicação instrumental.

Quando o residente utiliza essas tecnologias em suas aulas, apoios ou monitorias, ele insere a escola como um espaço para a reflexão e atuação de sua prática, incluindo a concepção tecnológica, bem como sua multiplicidade. Isso reafirma o poder das TDICs como veículos educacionais de informação e comunicação.

Os materiais escolhidos por nós, para os alunos, foram dos mais diversos, sendo vídeos didáticos no Youtube, Animações, Animes, Filme, Jogos, Livros, Ebook, Cartilhas. Apresentar os conteúdos abordados e os diferentes fenômenos biológicos: por meio de imagens, vídeos, filmes, séries, jogos, aplicativos (Residente Bernadete).

É notório a disposição dos residentes diante do desafio de reinventar suas práticas, buscando novas possibilidades. Um ensino que possibilite a interação dos alunos em suas particularidades e preferências, como jogos, filmes e aplicativos, inserindo uma tecnologia criativa nas estratégias inovadoras em suas práticas, apesar de toda exposição diante do novo.

Por ser uma experiência nova, meu sentimento foi de medo e insegurança no início, sair do “normal”, ou seja, da sala de aula onde o professor presencia todas as reações dos alunos e passar a ver apenas "emojis" na tela do computador é algo assustador (Residente Raul).

Há de considerar que, nesse processo ensino e aprendizado, os professores se esforçaram para se adaptar a esse contexto digital, adentrando em um universo por vezes desconhecido, o que desencadeou algumas frustrações, como relatado acima. O acesso a esse mundo digital também resultou em um aumento da carga horária de atividades, tanto para os professores

preceptores e orientadores quanto para os residentes, que trabalhavam em conjunto. Isso se deveu à necessidade de concentração extra para entender o funcionamento de alguns dispositivos, aplicativos e artefatos digitais, assim como para lidar com atividades síncronas e assíncronas<sup>15</sup>. Nas reuniões entre eles para planejamento e estudos, foram utilizados aplicativos como *Google Meet*, *Zoom* e plataformas Teams.

Além do uso das ferramentas mencionadas, também houve um desgaste pelos acompanhamentos individuais aos alunos por meio de mensagens de texto e áudio no *Whatsapp*. Isso ocorreu devido ao fato de o *WhatsApp* ser um aplicativo de troca de mensagens mais instantâneas e de uso contínuo. Por vezes, os alunos enviavam mensagens fora do horário de trabalho, resultando em uma sobrecarga para os docentes em formação.

Frisamos que, apesar das iniciativas do Governo de Minas Gerais com o PET, muitos outros conteúdos eram distribuídos por meio de um canal do *YouTube* e da TV. Para os alunos que não possuíam acesso a esses recursos, eram entregues atividades impressas. Todavia, os residentes observaram algumas disparidades e erros que poderiam vir a prejudicar o educando. Como resultado, eles reforçaram atividades extras além do Plano de Ensino Tutorado.

Os erros no PET motivaram bastante a procurar aulas diferentes para instigar os alunos a entrarem na aula, que agora era online, pois a adesão dos alunos sempre foi muito baixa desde seu início. Muitos levantamentos foram feitos nas reuniões semanais do Residência Pedagógica, dentre eles, a maneira que as aulas remotas estavam sendo feitas, do modo não tradicional de lousa, já trazia consigo olhar diferente por parte dos alunos. Isso também nos fez em pensar em outra maneira de instigar os alunos para a participação das aulas, como buscar vídeos sobre o assunto para passar aos alunos no aplicativo “*Whatsapp*” que agora se tornará uma ferramenta de comunicação entre professores e aluno, pois facilitava a comunicação, já que diversos planos de operadoras de internet dão o acesso ilimitado ao *whatsapp* mesmo quando acaba o plano de dados móveis do plano contratado. Outra forma de instigar os alunos, que nós residentes pensamos e elaboramos em nossas reuniões, foi o fato de pensar em publicações de redes sociais como “Instagram” e “Facebook”, porém isso não foi de fato efetivado (Residente Sofia).

Muitas ações foram pensadas e executadas como formas de superar as dificuldades do PET e de promover a facilitação mediada dos conteúdos, tornando-os mais dinâmicos. Por outro lado, outras ações não se efetivaram devido à inviabilidade, como o caso do uso das redes sociais. Redes como Instagram e Facebook por vezes foram frequentemente inundadas por informações sobre o novo Coronavírus, incluindo casos de mortos e infectados, o que

---

<sup>15</sup> As ferramentas síncronas são aquelas em que é necessária a participação do aluno e professor no mesmo instante e no mesmo ambiente – nesse caso, virtual. As ferramentas assíncronas são aquelas consideradas desconectadas do momento real e/ou atual. Ou seja: não é necessário que os alunos e professores estejam conectados ao mesmo tempo para que as tarefas sejam concluídas e o aprendizado seja adequado (Silva, 2020, p. 05).

desencadeou problemas psicológicos em quem as acessava. Assim, os residentes buscaram evitar o uso dessas redes.

Além disso, um fator que merece destaque nas ações dos residentes e se tornou produtivo, conforme apontado, foram os grupos de estudos voltados para os cursos preparatórios para o vestibular e para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Esses grupos foram estabelecidos como uma estratégia para promover a interação, o compartilhamento de produções e, principalmente, a aproximação entre professor e aluno. Como observou Maria, “todas as sextas feiras, os estudantes que participavam demonstravam interesse com o seu futuro, tirando dúvidas sobre o ENEM e vestibulares” (Residente Maria).

Portanto, apesar do contato repentino com plataformas anteriormente desconhecidas pelos residentes e preceptores, e outras até conhecidas, mas não para fins didáticos, o uso delas revelou-se aliado no ensino. Todavia, observa-se a existência de uma lacuna de formação e preparação destes para lidarem com as TDICs. Desse modo, a categoria a seguir trata-se do ensino digital na formação dos professores. Alves (2020), aponta que é necessário que este ultrapasse a instrumentalidade, e permeie sempre para uma prática mediada pelas tecnologias de forma assertiva, reflexiva e crítica, considerando as tecnologias como poderosas na educação, elas podem contribuir para dá voz aos estudantes, tornando-os protagonistas do processo, atores e autores do seu percurso de aprendizagem de forma contínua e sistemática.

### **5.3.3 O ensino digital e a formação docente**

Esta categoria surge a partir dos relatos sobre a formação digital docente durante a licenciatura. Os licenciandos estão utilizando as mídias de forma neutra e ingênua, sem estabelecer uma criticidade em suas práticas ou não? Bonilla e Oliveira (2011), Oliveira (2011) e Kenski (2018) demonstram que um dos grandes desafios da formação de professores na atualidade reside no preparo dos docentes para interagir com o mundo digital. Inesperadamente, uma pandemia obriga à utilização dessas ferramentas.

Sobre esses desafios na formação no sistema educativo, destaca-se o conhecimento dos educadores sobre o vasto conjunto de possibilidades tecnológicas. Essa apropriação deve ser fomentada desde a formação inicial, no entanto, ainda observamos lacunas nesse sentido. Uma pesquisa realizada por Estevan e Salles (2018, p. 43), mostrou que há um “silenciamento das tecnologias digitais na formação inicial de professores” ou uma abordagem embrionária das mesmas, destacando a necessidade de discussões sobre esse tema nos espaços formativos.

Desse modo, diante de um ensino que demandou de maneira ampla e desenfreada o uso de tecnologias, observou-se uma dificuldade de adaptação, tanto por parte professores mais experientes quanto pelos novatos ou ainda em formação, mesmo estes últimos sendo formados em culturas digitais mais atuais. Em outras palavras, a falta de ênfase no desenvolvimento do letramento digital na formação docente é uma falha que persiste há décadas (Kenski 2018).

Embora persista o questionamento sobre a formação digital nos cursos de licenciatura, é importante destacar que os professores, independentemente de estarem em formação, recém-formados ou com vasta experiência, foram confrontados com um cenário inédito e imprevisto, repleto de dúvidas e confusões relacionadas ao exercício de sua profissão. Subitamente, encontraram-se diante de um ensino mediado por telas, o que nos leva a reconhecer que a internet e suas tecnologias agregam um valor significativo à educação, sendo essenciais para evitar a interrupção do sistema educacional. No entanto, essa transição trouxe à tona problemas antigos, que vão desde questões estruturais da escola até a disponibilidade de materiais e acesso à internet. Principalmente, destacam-se as lacunas na formação desses profissionais para o uso crítico e reflexivo das TDICs.

Ao debatermos sobre a formação digital dos professores e o uso das TDICs em seus planejamentos pedagógicos durante a pandemia, é importante ressaltar que o processo de incorporação das práticas digitais em suas aulas não ocorreu de maneira natural. Foi necessário um imediatismo forçado, e a integração do ensino com recursos digitais ocorreu num processo que se estendeu desde a formação inicial dos docentes até a sua atuação de formação continuada, representando um ciclo de construção do ensino e do conhecimento.

O professor não foi o culpado pela dificuldade enfrentada no uso das TDICs. É necessário um investimento contínuo dos governos nas estruturas das escolas, a fim de possibilitar o uso das tecnologias nas aulas e atividades. Além disso, é fundamental que os currículos integrem de maneira crítica e reflexiva a educação digital em orientações. Da mesma forma, é imprescindível proporcionar capacitação e formação continuada para os professores que já estão em atuação, a fim de mantê-los atualizados diante do avanço das tecnologias.

Prensky (2001) destaca que o uso das novas tecnologias contemporâneas difere do passado, e, portanto, os professores precisam acompanhar essas mudanças. Não é possível voltar atrás ou estagnar diante delas. A educação e o sistema escolar precisam se adaptar ao novo letramento digital, oferecendo uma formação que vá além da capacidade operacional. Corroborando esse pensamento, Buckingham (2010) alerta que o letramento digital deve ser crítico e autônomo, envolvendo habilidades operacionais, informacionais e estratégicas nos alunos.

Com isso, precisamos enxergar os meios digitais não apenas como ferramentas, mas também como novas relações culturais (Silva *et al.*, 2020). Logo, esses meios necessitam ser incorporados nos currículos de forma efetiva, promovendo um aprofundamento nas interações entre mídia, educação e sociedade, ao mesmo tempo em que destacam novas potencialidades. Todavia, Silva *et al.* (2020), em sua análise sobre formação digital e educadores, mostram que, diante dos avanços tecnológicos, alguns professores permanecem resistentes ao uso das tecnologias devido a fatores extrínsecos à formação, como preocupação e angústia em relação aos alunos considerados nativamente digitais ou devido à carência de equipamentos na estrutura escolar.

Diante dessa resistência, Gadotti (2003) afirma que a profissão docente não está morrendo; pelo contrário, está renascendo diante das transformações que a circundam, levando o professor a adquirir uma nova identidade. Destaca-se que, ao longo dos anos, o professor se reinventa no contexto que está inserido, como, por exemplo, no mundo globalizado, adequando suas funções de ensino.

Embora haja a necessidade dessa adequação, não se pode permitir que ocorra confusão e que se caia em discursos esvaziados, nos quais as tecnologias se tornam apenas instrumentos na sala de aula, sem uma relação adequada com a realidade dos alunos em suas práticas. Isso também desconsidera as necessidades reais dos professores em formação; quando não há apropriação adequada, as tecnologias se tornam apenas uma nova roupagem para práticas tradicionais. A pandemia nos mostrou que os próprios educadores em formação já estão em processo de reflexão sobre esses meios, buscando maneiras de “como transformar o computador em um aliado, e não apenas uma ferramenta” (Residente Juca).

E essa demanda também é cobrada quando os residentes e estagiários chegam aos espaços escolares, como mostra um trecho da fala do CI - PRP/UNIFAL-MG:

Eu já fui representar estágio na física, na verdade por conta do Residência pedagógica, em reuniões com diretores de escola e cobraram essa, em escola particular, um falou e o outro concordou “os alunos de vocês precisam sair da universidade preparados também para atuar com a tecnologia na EaD, eles não saem, porque eu já tive estagiários lá que dei alguma tarefa para eles fazerem com o professor EaD e o professor dizer, larga a mão porque aqui eu vou mais rápido”. Foi passado esse pedido, para que fossem melhor preparados, eu tentei que isso se tornasse efetivamente (Coordenador Institucional do PRP).

Em resumo, as áreas relacionadas à formação do profissional de docentes precisam urgentemente repensar nos próximos anos a sua estrutura matricial curricular e mergulhar em suas aproximações com o campo da prática do futuro profissional de ensino (Lopes; Alves; Da Silva, 2023). Isso deve ser feito para atender às recentes demandas que envolvem a cultura digital, compreendida aqui como “diversas perspectivas vinculadas à incorporação, inovações

e avanços nos conhecimentos proporcionados pelo uso das tecnologias digitais” (Kenski, 2018, p. 02). Além da formação do professor, é necessário investimento nos ambientes escolares, proporcionando recursos tecnológicos, acesso à internet e um ambiente propício para o desenvolvimento das atividades docentes, é crucial um olhar governamental aprofundado sobre a situação das tecnologias nas escolas.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estamos inseridos em uma sociedade que passa por transformações em seus aspectos culturais, políticos, ambientais, tecnológicos, econômicos e sociais. Diante dessas constantes mudanças a escola e seus profissionais não ficam estagnados. Deles são exigidas modificações à medida que a sociedade também se transforma, assim tem sido desde os tempos passados até o contemporâneo. Na formação de professores, essas alterações demandam ações de construir, modificar e repensar suas práticas pedagógicas de acordo com o cenário estabelecido.

Assim, esta pesquisa foi desenvolvida em um contexto social em que educadores, supervisores, coordenadores, educandos e todos os demais profissionais se encontravam em casa, saindo apenas em momentos de desespero para comprar máscaras e álcool em gel nas farmácias ou até esvaziando as prateleiras dos supermercados. A cada minuto, os meios de comunicação - televisão, rádio, sites e redes sociais - nos bombardeavam com estatísticas de mortos e infectados por um agente invisível.

Assim, buscamos analisar, por meio de relatos, os caminhos percorridos pelos residentes, licenciandos em fase final do curso de Ciências Biológicas, durante o ensino remoto emergencial no momento de pandemia da COVID-19. O PRP ocorreu por meio de uma integração entre as teorias pedagógicas e as atividades escolares remotas, mediadas por supervisão orientada na Residência, em paralelo com a identidade profissional deste futuro professor.

No entanto, nos questionamos: o que a análise dos relatos finais produzidos pelos bolsistas e voluntários em um edital atípico de um programa de formação nos revela? Como conclusões, observamos que o professor em formação está constantemente em busca de práticas de ensino que envolvam seus educandos em seus processos formativos de aprendizagem. Essas buscas são influenciadas pela formação recebida na universidade, nos componentes pedagógicos, nos estágios e em programas de extensão, aproximando teoria e prática. Dessa forma, entendemos que é necessária uma formação docente heterogênea, na qual o aluno transite por diferentes espaços e interaja com diferentes sujeitos em um processo tanto individual quanto coletivo.

Ao refletirmos sobre a ação formativa dos 18 residentes, a partir de suas vivências, percebemos fatores que mediarão a construção da identidade pessoal e profissional dos futuros professores durante esse período, incluindo interações sociais, recursos tecnológicos e estratégias pedagógicas, em uma relação de dualidade no entrelugar de educando e educador.

Identificamos, assim, três dimensões na formação desse profissional: (a) a prática e a reflexão da ação docente; (b) a relação dos sujeitos no Programa; e os (c) elementos digitais no ensino.

As análises das práticas e reflexões nos mostram que a participação no Programa pode servir como um balizador da escolha profissional. Quando os educandos não valorizam seu empenho na busca por atividades diferenciadas, os residentes caem em uma frustração. Essa frustração ou desencantamento resulta em questionamentos sobre a própria escolha docente. Alguns expressam: “a Residência me faz ver a dificuldade do trabalho do professor”. Apesar desses questionamentos baseados na prática da profissão, observamos que outros reafirmam sua escolha profissional, utilizando a participação como uma maneira de investigar sua própria prática, em um processo de reflexão sobre a ação educativa.

A relação positiva e afetiva entre os sujeitos que constituíram o Programa também demonstra que este foi um espaço de acolhimento durante um período de dor. O vínculo entre eles transcendeu as conversas profissionais; residentes que chegavam angustiados com problemas pessoais eram ouvidos e acolhidos pelos colegas, preceptores, orientadores e coordenador. Os relatos também revelam que os sentimentos de dúvida, medo e incerteza diante do ambiente escolar virtual foram amenizados durante as reuniões contínuas do Programa, em um processo coletivo de construção.

Na dimensão formativa dos profissionais, identificamos um dos principais desafios enfrentados durante o ensino remoto emergencial: o uso das tecnologias digitais. Diferentes recursos foram empregados para alcançar o aluno, que estava a milhas de distância ou que apenas interagia através de um emoji em sua conta. Vídeos que relacionavam a realidade do aluno, e-books, cartilhas, materiais didáticos acessíveis, utilização das redes sociais e atendimento rápido por meio de aplicativos de mensagens foram alguns dos recursos utilizados neste momento. Essas ferramentas visavam associar-se e atingir as metas propostas pelo Governo do Estado de Minas Gerais ou até mesmo superar problemas como os encontrados no plano de ensino tutorado, conhecido como PET.

No entanto, o ensino remoto emergencial evidenciou algumas fragilidades, tais como a desigualdade social entre aqueles que tinham acesso à internet ou dispositivos para participar das aulas e a dificuldade na utilização de alguns recursos digitais. Durante essa transição do ensino presencial para o remoto durante a pandemia, observamos alguns desafios enfrentados pelos residentes, como o próprio ato de ensinar, transmitir conteúdo e educar através de telas. Como seria essa educação e como poderiam engajar os alunos através de práticas não tão comuns no ensino presencial foram os principais desafios relatados. Isso suscitou uma reflexão sobre a prática docente e o letramento digital: como preparar professores em serviço (formação

contínua) ou licenciandos em formação inicial para algo que ninguém esperava? Quem poderia imaginar que enfrentaríamos uma pandemia?

Constatamos, então, que o Programa de Residência Pedagógica (2020-2022) no subprojeto de Ciências Biológicas alcançou resultados positivos e contribuiu para a construção da identidade dos participantes. Alguns elementos que contribuíram para esse êxito incluem a própria estrutura do edital estabelecido pela CAPES, como a bolsa oferecida aos bolsistas e sua organização, bem como os regimentos internos do programa institucional. Isso inclui a possibilidade de adicionar horas participativas à carga horária exigida nos estágios, além da condução bem articulada, organizada e direcionada do projeto de acordo com suas normas institucionais, mesmo diante do cenário de pandemia. Por exemplo, foram realizadas reuniões mensais com a Secretaria de Educação do estado, além de compartilhamentos e trocas de experiências, e reuniões semanais com os orientadores dos subprojetos para avaliação, direcionamento, compartilhamento de acertos e correção de erros.

Do ponto de vista institucional, a CAPES espera que cada vez mais pesquisas sejam realizadas destacando as atividades desenvolvidas dentro do Programa e como estas se entrelaçam na contribuição para a formação dos professores participantes, sendo estes também resultados do projeto - PRP.

Diante disso, a Residência, uma política pública nacional de formação implementada na UNIFAL-MG durante suas três edições, se traduz em contribuições concretas na proximidade com a profissão docente dos seus licenciandos/residentes. Isso se dá por meio de elementos como a possibilidade de atuação na prática escolar durante 18 meses, a autonomia de regência em sala de aula por um período mais longo estabelecido em sua participação, a supervisão orientada em seus planejamentos e planos de aula, e as contribuições de professores experientes como os educadores preceptores, com troca com toda a comunidade escolar na qual esse residente se insere.

Assim, entendemos a importância desta pesquisa em apontar e evidenciar as experiências, o diálogo e a formação da identidade docente, bem como a contribuição dos residentes durante a pandemia para seu 'eu' professor, que precisou refletir, promover e criar mudanças repentinas em sua própria prática, e seu 'eu' estudante de licenciatura, que necessitou associar suas teorias às práticas em seu campo de atuação profissional.

Admitimos, contudo, que esta pesquisa apresenta algumas limitações que podem ser aprimoradas em momentos futuros adequados. Por exemplo, o estudo foi realizado durante um período específico, a pandemia da COVID-19, no entanto, as contribuições relacionadas ao Programa podem variar ao longo do tempo. Portanto, é necessário ampliar as pesquisas para

outros contextos. Além disso, a análise exclusiva da identidade docente por meio dos relatos dos licenciandos, sem a triangulação de outros dados, também limitou a robustez dos resultados. Por exemplo, uma análise mais minuciosa da distinção entre o papel do Programa e outros processos inerentes ao curso de licenciatura em Ciências Biológicas, que contribuem para a formação da identidade docente.

Como considerações futuras, torna-se necessário analisar o contexto do Programa de Residência Pedagógica no subprojeto de Ciências Biológicas da UNIFAL-MG no cenário pós-pandemia, mediante ao terceiro edital da CAPES nº. 2023/2024. Mesmo diante da mudança estrutural no formato dos próximos editais, já anunciada pela CAPES, onde o PIBID passará a contemplar estudantes de todos os períodos do curso de licenciatura e o PRP está sendo modificado para atender os licenciandos recém-formados. Futuras pesquisas devem constatar as mudanças e relações do ensino remoto emergencial e a transição para o retorno ao contexto presencial. Esta pesquisa aqui descrita é relevante e serve como balizadora para as subsequentes.

## REFERÊNCIAS

- ALI, Wahab. Online and Remote Learning In Higher Education Institutes: a necessity in light of COVID - 19 pandemic. **Higher Education Studies**, Toronto, v. 10, n. 3, p. 16-25, 2020.
- ALVES, Cristovam. *et al.* Identidade profissional de professores: um referencial para pesquisa. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 10, n. 15, p. 269-283, 2007.
- ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Revista Interfaces Científicas**, Aracajú, v. 8, n. 3, p.348-365, 2020.
- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- AQUINO, Estela. *et al.* Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 243-246, 2020.
- ARAÚJO, Marcos Oliveira. **Contribuições e limitações do Programa de Residência Pedagógica (PRP) para a formação inicial de professores de ciências da natureza na Universidade Federal do Acre (UFAC)**. 2021. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2021.
- AULER, Décio.; BAZZO, Walter Antonio. Reflexões para a implementação do movimento CTS no contexto educacional brasileiro. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 7, n. 1, p. 1-13, 2001.
- BANDEIRA, Jamerson Santos; MOTA, Maria Danielle Araújo. Construindo Biologia: estágio supervisionado em regência no ensino remoto emergencial durante a pandemia de COVID - 19 no Brasil. **Revista de Iniciação à Docência**, Vitória da Conquista, v. 6, n. 2, p. 15-34, 2021.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto. São Paulo: Edições, 2016.
- BERNARDY, Katieli.; PAZ, Dirce Maria Teixeira. Importância do estágio supervisionado para a formação de professores. *In*: SEMINÁRIO INTERINSTITUCIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 17., 2012, Rio Grande do Sul. **Anais [...]**. Rio Grande do Sul: Unicruz, 2012. p. 1-4.
- BONILLA, Maria Helena Silveira; OLIVEIRA, Paulo Cezar Souza. **Inclusão digital: ambiguidades em curso**. Salvador: Edufba, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**. Brasília: Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 27 set. 2022.
- BRASIL. **Constituição Federal da República de 1988**. Brasília. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 02 de jan. 2024.
- BRASIL. **Portaria MEC Nº 343, De 17 de março de 2020**. 17 de março. 2020. Disponível

em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 27 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: proposta preliminar, segunda versão, 2016**. Disponível em [basenacionalcomum.mec.br](http://basenacionalcomum.mec.br). Acesso em 24 de abr.2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Acesso em: 18 out. 2023.

BRASIL, Valéria Marcondes. **A unidade teórica-prática no programa Residência pedagógica da universidade estadual de Ponta Grossa**. 2022. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

BRITO, Sávio Breno Pires. *et al.* Pandemia da COVID-19: o maior desafio do século XXI. **Vigilância sanitária em debate**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 54-63, 2020.

BROCHADO, Eliana Alice. **Scratch como fator mobilizador para a produção de narrativas digitais**. 2019. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2019.

BUCKINGHAM, David. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, 2010.

CAETANO, Marcio.; JUNIOR, Paulo Melgaço Silva.; DE SOUZA Teixeira. Educação em tempos de pandemia: reflexões sobre políticas de educação na cidade do Rio de Janeiro. **Revista Interinstitucional de Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, p. 116-138, 2020.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital CAPES nº 01/2018 Programa de Residência Pedagógica**. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-esidenciapedagogica.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2022.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital CAPES nº 01/2020 Programa de Residência Pedagógica**. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032020-Edital-6-2020-esidencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2022.

CARDOSO, Maura Lucia Martins. **As Representações Sociais de estudantes do curso de Pedagogia da UFPA-Belém sobre o Programa Residência Pedagógica: implicações na/para a formação inicial de professores(as)**. 2020. 502f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

CASSIANI, Suzani.; MARIN, Yonier Orozco. Outras respostas para uma velha pergunta: por

que e para que ensinar biologia? **Revista Perspectivas Educativas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, 2020.

CHARCZUK, Simone Bicca. Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, p. 119-145, 2020.

COSTA, Shirley Karla Alencar. **Programa de Residência Pedagógica**: as significações constituídas por egressas do curso de Pedagogia da UERN. 2021. 212f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2021.

CUQUETTO, Eduardo Benincá.; PORTELA, Ellen Maria Santos.; VIEIRA, Yolanda de Castro Almeida. Ensino remoto e qualidade de vida docente em cenário de pandemia. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v. 18, n. 02, p. 10-24, 2022.

DE LIMA, Ivanilton Neves. Modalidades do currículo: Currículo formal x currículo real concepções e características em sua construção. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, Maceió, v. 5, p. 229-241, 2023.

DIAS, Catarine Moura.; ALMEIDA, Lucileila de Sousa Cardoso. Pandemia e evasão escolar: os desafios para o ensino médio público cearense. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 9, n. 27, p. 200-215, 2022.

DICIONÁRIO INFORMAL. **Self service**. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/self+service/>. Acesso em: 24 jun, 2023.

DIONOR, Grégory Alves. **Educação CTS/CTSA**: uma análise a partir das contribuições de Imre Lakatos e Hugh Lacey. 2024. 146f. Tese (Doutorado em Ensino Filosofia e História das Ciências) – Universidade Federal da Bahia/Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2023.

DORIGON, Thaisa Camargo.; ROMANOWSKI, Joana Paulin. A reflexão em Dewey e Schön. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 3, n. 5, p. 8-22, 2008.

DUBAR, Claudio. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Porto: Afrontamento, 2006.

ESTEVAM, Évely Ribeiro.; SALES, Shirlei Rezende. Formação de professores e tecnologias digitais: levantamento e análise da produção discente na pós-graduação em educação. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v.13, n. 28, p. 37-50, jan/abr. 2018.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. *In*: DUARTE, Constância Lima. *et al.* **Escrevivência a escrita de nós**: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Comunicação e arte, 2020. p. 26-48.

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

FARIA, Juliana Batista.; PEREIRA, Julio Emílio. Residência pedagógica: afinal, o que é isso? **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 333-356, 2019.

FARIAS, Isabel Maria Sabino. Residência Pedagógica: entre convergências e disputas no campo da Formação de Professores. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 12, n. 25, p. 95-108, 2020.

FERREIRA, Janaína da Silva.; SOUZA Neto, Samuel.; BATISTA, Paula Maria Fazendeiro. Desenvolvimento do conhecimento profissional docente no seio de práticas colaborativas: um estudo no contexto de um programa de formação de professores. **Movimento**, Porto Alegre, v. 28, 2022.

FERNANDES, Lays Souza. *et al.* Residência pedagógica: a prática de observação e sua importância na formação de professores de ciências. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISA E ENSINO EM CIÊNCIAS, 4., 2019, Paraíba. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Eventos Científicos e Editora Ltda, 2019.

FERRAREZI, Junior. **A identidade docente no ensino superior e a universidade brasileira**: contribuição da Universidade Federal de Alfenas ao debate nacional. São Paulo: Scortecc, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

FREITAS, Bruno Miranda. **A construção da identidade profissional docente a partir das histórias de vida de licenciandos em Matemática participantes do Programa de Residência Pedagógica da UNILAB**. 2020. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

FREITAS, Mônica Cavalcante.; FREITAS, Bruno Miranda.; ALMEIDA, Danusa Mendes. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino em perspectivas**, Itaperi, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2020.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GATTI, Bernardete. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, 2013.

GERHARDT, Tatiana Engel.; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Rio Grande do Sul: Plaged, 2009.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, São Paulo, v. 35, p. 20-29, 1995.

GOEDERT, Lidiane.; ARNDT, Klalter Bez Fontana. Mediação pedagógica e educação mediada por tecnologias digitais em tempos de pandemia. **Criar Educação**, Criciúma, v. 9, n. 2, p. 104-121, 2020.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, p. 241-252, 2007.

GUEDES, Éder Belém. **Formação inicial de professores no ambiente profissional**: um olhar sobre a transposição didática de conteúdos de Ciências e Biologia no Programa de

Residência Pedagógica. 2021. 156f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) – Universidade Estadual Paulista, Ilha Solteira, 2021.

HAGEMEYER, Regina Cely de Campos. Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 24, p. 67-85, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2002.

HAMMEL, Cristiane. **Enfoque CTSA e as unidades de ensino potencialmente significativas na formação de professores de ciências**. 2018. 81 p. Dissertação (Mestrado em Ensino e Aprendizagem de Ciências Naturais e Matemática) – Universidade Estadual do Centro Oeste, Guarapuava, 2018.

INSTITUTO LOCOMOTIVA. **O abismo digital no Brasil**. Disponível em: [https://www.pwc.com.br/pt/estudos/preocupacoes-ceos/mais-temas/2022/O\\_Abismo\\_Digital](https://www.pwc.com.br/pt/estudos/preocupacoes-ceos/mais-temas/2022/O_Abismo_Digital). Acesso em: 02 jan. 2024.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto *et al.* Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.

JESUS, Lucas Antonio Feitosa de.; SANTOS, José Osman dos. O enfoque CTSA e o ensino integrado: aproximações teóricas. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], Vitória, v. 4, n. 3, p. 149-166, 2021.

KENSKI, Vani Moreira. **Dicionário crítico de Educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papyrus, 2018.

LANDIN, Myrna Friederichs.; DINIZ, Renato.; SANTANA, Sebastiana Érica Cruz. Análise dos conteúdos de Biologia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *In: Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade*, 11., 2017, São Cristóvão. **Anais [...]**. São Cristóvão: EDUCON, 2017.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editor, 2009.

LINSINGEN, Irlan Von. Perspectiva educacional CTS: aspectos de um campo em consolidação na América Latina. **Ciência & Ensino**, Piracicaba, v. 1, 2007.

LIMA, Ana Maria Freitas Dias. *et al.* Identidade docente: da subjetividade à complexidade. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 6, p. 33078-33092, 2020.

LOPES, David Santana.; ALVES, Lynn Rosalina Gama.; DA SILVA, Rejâne Maria. O Programa de Residência Pedagógica e a formação digital de licenciandos das ciências da natureza. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 28, n. 1, p. 127-156, 2023.

LÖSCH, Silmara.; RAMBO, Carlos Alberto.; FERREIRA, Jacques Lima. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 53-67, 2023.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Em aberto**, Brasília, v. 5, n. 31, 1986.

MINISTÉRIO DA SAÚDE (BR). Agência Nacional de Vigilância Sanitária Nota Técnica GVIMS/GGTES/ANVISA N 05/2020. **Orientações para a prevenção e o controle de infecções pelo Novo Coronavírus em Instituições de Longa Permanência para Idosos (ILPI)**, 2020.

MILANI, Amanda Gabriele: **Os valores nas aulas de Educação Física: limites e possibilidades na percepção dos alunos participantes do Programa de Residência Pedagógica**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2020.

MIRANDA, Luciana Lobo. *et al.* A relação Universidade-Escola na formação de professores: reflexões de uma pesquisa-intervenção. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 38, p. 301-315, 2018.

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

MORALES, Victor.; LOPEZ, Yanelixa, América. Impactos da pandemia na vida acadêmica dos estudantes universitários. **Revista Angolana de Extensão Universitária**, Bengo, v. 2, n. 2, p. 53-67, 2020.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa.; SILVA, Thomaz Tadeu. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2001.

NASCIMENTO, Maria Augusta Vilalobos. Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. **Revista portuguesa de pedagogia**, Lisboa, p. 207-218, 2007.

NONO, Maévi Anabel. **Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

NÓVOA, António. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 18, n. 35, p. 11-22, 2012.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 198-208, 2019.

NÓVOA, António. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações, Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antonio. Entrevista com o prof. António Nóvoa. **Olhares**, Guarulhos, v. 1, n. 1, p. 416-418, 2013.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019.

OLIVEIRA, Breyner Ricardo. *et al.* Implementação da educação remota em tempos de pandemia: análise da experiência do Estado de Minas Gerais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 84-106, 2020.

PAINEL CORONAVÍRUS. **Painel Coronavírus Brasil**, 2023. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 12 out. 2023.

PAES, Maria Danielle Lobato. **As contribuições do Programa de Residência Pedagógica na formação docente de licenciandos de uma faculdade privada do Oeste do Pará**. Dissertação. 2021. 83f. (Mestrado em Ensino) - Fundação vale do taquari de Educação e desenvolvimento social, Lajeado, 2021.

PALUDO, Elias Festa. Os desafios da docência em tempos de pandemia. **Em Tese**, Santa Catarina, v. 17, n. 2, p. 44-53, 2020.

PEREIRA, Débora Santos Porta Calefi. **Educação musical em uma escola de educação básica**: contribuições do Programa de Residência Pedagógica. 2021. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

PEREIRA, Terezinha do Socorro Lira.; AGUIAR, Alessandra Lima; DA COSTA, Sinara Almeida. Mal-Estar Docente: reflexões sobre os desconfortos presentes no desempenho da profissão. **Revista Educação E Emancipação**, São Luís, p. 161–18, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido.; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa em educação**: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. São Paulo: Loyola. 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores-saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**: estudos sobre Educação, São Paulo, v. 3, n. 3, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

PORTAL DO BUTANTAN. **Qual a diferença entre SARS-CoV-2 e COVID-19?** Disponível em: <https://butantan.gov.br/covid/butantan-tira-duvida/tira-duvida-noticias/qual-a-diferenca-entre-sars-cov-2-e-COVID-19-prevalencia-e-incidencia-sao-a-mesma-coisa-e-mortalidade-e-letalidade>. Acesso em: 24 jun. 2023.

PORTELA, Ellen Maria Santos; SILVA, Larissa Santana; SANTOS, Ana Carolina Sabino. O Programa de Residência Pedagógica como semeador do protagonismo juvenil: projeto de vida para adolescentes do ensino médio. **Revista Multidisciplinar do Vale do Jequitinhonha-ReviVale**, Araçuaí, v. 3, n. 1, 2023.

PRENSKY, Marc. Nativos digitais, imigrantes digitais. On the Horizon. **NCB University Press, on-line**, v. 9, n. 5, 2001.

PRESTES, Maria Elice Brzezinski; DE ANDRADE CALDEIRA, Ana Maria. Introdução. A importância da história da ciência na educação científica. **Filosofia e história da biologia**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 1-16, 2009.

RAMOS, Luanda Wesley Candel. **Programa de Residência Pedagógica (PRP):** um estudo sobre a formação docente de química. 2021.108f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

REIS, Adriana.; ANDRÉ, Marli.; PASSOS, Laurizete Ferragut. Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 12, n. 23, p. 33-52, 2020.

RODRIGUES, Viviane Rose Machado. **O mal-estar docente em tempos de pandemia:** um olhar psicanalítico. 2021. 39f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Faculdade Anhanguera de Sorocaba, Sorocaba, 2021.

SANTANA, Flávia Cristina de Macêdo; BARBOSA, Jonei Cerqueira. O dispositivo formativo da residência pedagógica: ataques, lutas e resistências. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, p. e250065, 2020.

SANTOS, Claudinelly Yara Braz. **Repercussão do Programa Residência Pedagógica na Formação Inicial do Professor de Ciências e Biologia.** 2022. Tese (Doutorado em Ensino das Ciências) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2022.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos.; MORTIMER, Eduardo Fleury. Tomada de decisão para ação social responsável no ensino de ciências. **Ciência e Educação**, Bauru, v.7, n.1, p.95-111, 2001.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

SILVEIRA, Denise Tolfo.; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **A pesquisa científica: métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro.; CRUZ, Shirleide Pereira. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento-diálogos em educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 227-247, 2018.

SILVA, Carlos Manuel Ribeiro da; FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. Currículo e Formação de Professores: uma visão integrada da construção do conhecimento profissional. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 51, p. 147-166, 2017.

SILVA, Janine Felix. **A mediação no processo de escrita e reescrita no Programa de Residência Pedagógica.** Tese (Doutorado em educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

SILVA, Vania Fernandes; BASTOS, Fernando. Formação de Professores de Ciências: reflexões sobre a formação continuada. **Alexandria**, Santa Catarina, p. 150-188, 2012.

SILVA, Joselma. **Entre a teoria e a prática na formação inicial de professores:** contribuições do Programa de Residência Pedagógica. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2020.

SILVA, Francisco das Chagas. **Contribuições do Programa de Residência Pedagógica na formação de professores da educação básica**. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino) – Universidade Estadual do Ceará, Quixadá, 2020.

SILVA, Jane Santos. *et al.* Letramento Digital: desafios à formação docente. **Em Rede-Revista de Educação a Distância**, Salvador, v. 7, n. 2, p. 15-29, 2020.

SILVA, Marciele Taschetto. **Políticas de formação e gestão pedagógica universitária o desafio da simetria invertida**. Trabalho de conclusão de curso – (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

SILVA, Bruna Gabriel. *et al.* Afetividade e processo de ensino e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon à prática pedagógica. **Revista Interfaces**, Ceará, v. 13, n. 8, p. 24-41, 2021.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Penso Editora, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes Limitada, 2002.

TOTI, Frederico Augusto.; SILVA, Alessandro Costa Da. Motivos para educação científica: uma análise com professores de física a partir da teoria da atividade. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 20, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS. **Portarias e Resoluções COVID - 19**. Disponível em: [https://www.UNIFAL-MG.edu.br/portal/portarias-e-resolucoes-COVID - 19 /](https://www.UNIFAL-MG.edu.br/portal/portarias-e-resolucoes-COVID-19/). Acesso em: 04 out. 2022.

UNICEF. **Reabertura segura das escolas é urgente para garantir direitos de crianças e adolescentes**. Brasília, [entre 2011 e 2021]. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/manifesto-unicefunesco-opas-oms-reabertura-segura-das-escolas>. Acesso em: 07 jun. 2023.

VAZQUEZ, Daniel Arias. *et al.* Vida sem escola e saúde mental dos estudantes de escolas públicas na pandemia de COVID-19. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 46, p. 304-317, 2022.

YIN, Robert. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso Editora, 2016.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.



## APÊNDICE

### APÊNDICE A - Roteiro de entrevista com o Coordenador Institucional do PRP/UNIFAL-MG

1. Durante o edital (2020-2022), os residentes estiveram presencialmente nas escolas? Se sim, como foi este retorno?
2. Como você diferencia os modelos de educação presencial e ensino remoto no que se refere ao planejamento dos processos de ensino da Residência?
3. O estado de Minas Gerais estabeleceu para o ensino fundamental II um plano de atividades para o ensino remoto. Como se deu a adaptação e participação da Residência nesse processo elencado diretamente com as escolas?
4. A suspensão das atividades presenciais e a adoção do ensino remoto emergencial, promoveu diferentes ações adotadas nos cursos de formação de professores. Essas ações, como a intensificação de atividades a partir dos meios digitais, impactaram a formação profissional destes futuros professores?
5. A Residência promove experiências formativas para o desenvolvimento profissional docente, sendo uma ação efetiva de política pública dentro da universidade. A partir da experiência no ensino remoto, o que é possível ser adotado para os próximos planejamentos das atividades da Residência?
6. Qual seria o principal aprendizado que você destacaria como professor orientador/coordenador na sua experiência com o ensino remoto?
7. Qual foi o principal papel da universidade pública no cenário da pandemia e pós pandemia

## APÊNDICE B - Unidades de registro

### TEMÁTICA 1. REINVENÇÃO E REFLEXÃO DA SUA PRÁTICA: O RESIDENTE E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

1. O planejamento da preceptora não estava dando certo, assim sendo, foi solicitado que os alunos residentes pensassem em práticas atrativas, aprendemos a ter mais empatia pelos estudantes e também como trabalhar com poucos recursos;
2. Como eram online, muitos alunos não participavam das aulas, isso é um pouco desanimador para o aprendizado em todas as partes;
3. Essa vastidão de exemplos a nossa volta dá aos professores de ciências e biologia uma flexibilidade para explicar e re-explicar para os alunos quantas vezes forem necessárias para ilustrar esses conceitos abstratos, entretanto os professores devem ter um olhar atento para entender qual o melhor exemplo para usar com cada uma das dúvidas, além do mais a literatura demonstra a importância e a efetividade de se juntar a teoria com a prática visando a aprendizagem dos alunos, fazendo com que se desperte a curiosidade para os temas trabalhados, efetivando através das atividades experimentais a efetivação da aprendizagem;
4. Notei que esta forma de avaliar o conhecimento passado não se tornou efetiva. Pude concluir que os alunos não aprenderam o esperado;
5. No caso de Ciências Biológicas, em que há muita teoria, também se faz necessário atividades práticas, contato com a natureza, observar o que se ensina. Já que o objetivo aqui é formar professores, quanto mais experiências e vivências na escola forem possíveis, mais modelos de aulas atraentes podem reproduzir em suas futuras salas;
6. O PET foi o material base disponibilizado para as escolas prosseguirem com o ensino remoto e era parte do nosso trabalho ler os conteúdos e analisar para torná-lo mais didático. Havia muitos problemas com o material;
7. Além disso, as distrações presentes ao redor de cada aluno durante as aulas também foram motivos de preocupação. Este foi um obstáculo muito grande para todo o planejamento, pois era difícil usar os dois materiais ao mesmo tempo. Dessa forma, senti que houve uma necessidade mudanças no formato das aulas ministradas pelos professores para que eles, os professores, não perdessem ainda mais seu “público”;
8. Motivou bastante a procurar aulas diferentes para instigar os alunos a entrarem na aula, que agora era online, pois a adesão dos alunos sempre foi muito baixa desde seu início, o que nos faz questionar o porquê dessa baixa adesão?. Muitos levantamentos foram feitos nas reuniões semanais do Residência Pedagógica, dentre eles, a maneira que as aulas remotas estavam sendo feitas, do modo não tradicional de lousa, já trazia consigo olhar diferente por parte dos alunos. Isso também nos fez em pensar em outra maneira;
9. Além de instigar os alunos para a participação das aulas, como buscar vídeos sobre o assunto para passar aos alunos no aplicativo “Whatsapp” que agora se tornará uma ferramenta de comunicação entre professores e aluno, pois facilitava a comunicação, já que diversos planos de operadoras de internet dão o acesso ilimitado ao whatsapp mesmo quando acaba o plano de dados móveis do plano contratado. Outra forma de instigar os alunos, que nós residentes pensamos e elaboramos em nossas reuniões, foi o fato de pensar em publicações de redes sociais como “Instagram” e “Facebook”, porém isso não foi de fato efetivado;
10. Eu tentei fazer o possível para ajudar, consegui elaborar uma atividade para auxiliar a professora e os alunos, fiz um vídeo sobre o conteúdo que estava sendo dado para facilitar o aprendizado deles. Esse vídeo era sobre “Mitose e Meiose”, feito de uma forma bem explicativa e resumida, para que os alunos memorizassem com mais facilidade. Utilizei a plataforma “Renderforest”, que possui muitas ferramentas para a edição de vídeos. Após finalizar o vídeo, esperei para que a professora analisasse e confirmasse se estava de acordo com o conteúdo, e assim ela pôde disponibilizar para os alunos. Eu também ofereci ajuda e orientação para os alunos durante as aulas e fora, caso eles estivessem com dúvidas para resolver as atividades;
11. Transição forçada do clássico ensino presencial para o ensino remoto emergencial nas escolas suscitou diversas dúvidas e preocupações nos professores preceptores e nos residentes, de forma que questões relacionadas à qualidade do ensino remoto tornaram-se constantes dentro dos encontros virtuais;
12. Além disso, os residentes acompanharam os plantões e anotaram em um caderno de campo tudo o que ocorreu na sala, pois assim conseguimos ver o que deu certo e o que deu errado nesse ensino remoto, optamos por fazer isso porque se no futuro algo parecido acontecer conseguiremos contornar a situação o mais rápido possível sem ser estressante nem para o professor e nem para os alunos, ainda mais que precisamos sempre estudar o passado para a gente fazer um presente melhor e um futuro espetacular;
13. Por outro lado, também nas reuniões, foram discutidos os temas das aulas, foram feitas narrativas sobre o que esperávamos da Residência. Sinceramente foi meio frustrante pois apesar de eu tentar fazer o que estava ao

meu alcance para ajudar os professores ainda senti que não era o suficiente, senti que não conseguia interagir o suficiente com os alunos para passar o conhecimento, tendo em vista que as vezes só apareciam 4 alunos no plantão. Também foram discutidos artigos sobre a educação, algo muito importante, pois precisamos de uma base teórica para aplicar na prática;

14. Portanto, a essencial contribuição do Programa de Residência Pedagógica para a minha formação profissional, partindo-se do princípio de que ao acompanhar a rotina escolar nesse período tão difícil, fui capaz de perceber a grande complexidade relacionada ao ato de ensinar no Brasil, assim como a importante função social exercida pelo ambiente escolar na vida de milhares de jovens e adultos;

15. Porém, é uma experiência que vale a pena para uma profunda reflexão, de como devo me preparar para o futuro pedagógico, quais os novos desafios que vou enfrentar? Que bagagem devo preparar para enfrentar esse novo horizonte que vou enfrentar? Acredito que a experiência que vivi durante a pandemia, e que vários outros colegas também viveram vai nos ajudar a ver o modelo de ensino com outros olhos e outras ideias;

16. Foi uma desmotivação de vias duplas: eles pela falta de apoio e estrutura, nós pela falta de procura e interesse da parte dele;

17. E, em todos os plantões, todas as sextas feiras, os estudantes que participavam demonstravam interesse com o seu futuro, tirando dúvidas sobre o ENEM e vestibulares, programas de ensino como ProUni e FIES, sobre o mercado de trabalho. Talvez isso tenha ficado tão marcado na minha atuação por estar com estudantes no último ano do ensino médio. Ao percebermos esse interesse, passamos também a divulgar oportunidades para os estudantes: de cursos técnicos públicos, ofertados pela prefeitura; de inscrições no cursinho pré-ENEM público, ofertado pela UNIFAL-MG-MG;

18. Assim, depois de muitas discussões e com o amadurecimento acerca da situação comecei a olhar para ela por outra óptica, pude compreender que não era um problema local, fui capaz de entender que estávamos executando o que estava ao nosso alcance, pude olhar para mim e compreender que eu passava por um processo semelhante aos alunos atendidos pelo RP com o meu curso de graduação, trazendo à tona que ora eu estava no papel de educador ora estava no papel de educando. O que me proporcionou a enxergar alguns dos diversos desafios que virão para a educação no Brasil;

19. Eu me ofereci diversas vezes, pelas aulas, para que me procurassem caso houvesse dúvidas ou para ajudar nos questionários, mas ninguém me procurou em nenhum momento. Me deixou triste a situação porque parecia que era falta de esforço meu, me senti diversas vezes inútil naquele espaço, me retirando muito a motivação de produzir conteúdos. O PET foi o material base disponibilizado para as escolas prosseguirem com o ensino remoto e era parte do nosso trabalho ler os conteúdos e analisar para torná-lo mais didático;

## TEMÁTICA 2. PRECISAMOS DOS OUTROS PARA NOS TORNARMOS PROFESSORES

1. Apesar de todos os contratemplos, o grupo de residentes e as preceptoras se mantiveram esperançosos em aumentar o número de participantes nas atividades programadas. Um misto de decepção e de determinação movia nossa caminhada, na intenção de achar uma forma de minimizar a perda da qualidade e da interação necessária no processo de ensino e aprendizagem;

2. Foi importante ouvir, dar voz aos sentimentos, incentivar todas as ideias de atividades;

3. Essa escolha dos materiais de apoio que não foram criados por nós, passava por uma decisão conjunta de todo o grupo, para verificar e analisar se aquele material era de acordo para somar a proposta de ensino, a veracidade das informações, se o que estava sendo falado era de relevância e de bom entendimento dos alunos, se o material tinha um tempo viável para os alunos, se não possui nada de teor desconhecido, e por fim decidíamos e disponibilizamos o material para preceptora Glaice, que encaminha para os alunos;

4. O que dificulta a constituição da relação entre professor-aluno, elemento indispensável para a efetivação do ensino, como aponta Meireles et al. dialogar com os outros profissionais e alunos é de extrema importância para compreendermos a melhor forma de lidar com as novas e antigas questões vividas dentro do ambiente escolar, entender as diferentes perspectivas sobre como a pandemia afetou os diferentes profissionais que atuam na escola e os alunos podem nos levar a encontrar respostas práticas sanar as lacunas criadas durante o período de pandemia;

5. E eu entrei para a Escola Estadual Dr. Napoleão Salles, e junto com a preceptora e professora Glaice começamos a realizar os trabalhos;

6. Realizamos reuniões de planejamento todas às quartas feiras que nos davam um norte e permitiam o compartilhamento de reflexões e discussões dos diferentes grupos que haviam sido previamente separados. ”. Esses encontros semanais também permitiram que eu me adaptasse mais rápido ao dinamismo que a educação a distância impôs, ao compartilharmos nossas pesquisas individuais sobre as diferentes formas de apresentar os conteúdos abordados e os diferentes fenômenos biológicos: por meio de imagens, vídeos, filmes, séries, jogos, aplicativos. , minha atuação no PRP também se deu no diálogo com os estudantes em questões relacionadas ao futuro escolar e ao mercado de trabalho;

7. Gostava muito da dinâmica existente na sala de aula, a nossa atuação junto à professora e aos alunos; e, principalmente da relação que tínhamos tanto com os alunos quanto com a professora e os demais atores da escola. Isso ajudava a ver como funcionava a escola como um todo, víamos os desafios e os prazeres dessa profissão, amava estar na escola observando e vivenciando tudo aquilo com eles, as conversas, as relações. E no meio disso a gente estava no mesmo barco tentando se adaptar a todas as mudanças. O estabelecimento do grupo, como já havia acontecido anteriormente, não seria fácil. As relações acontecem nas conversas paralelas, nos olhares, nas trocas com os colegas. Gostava de ver o empenho da professora em explicar o conteúdo no tempo que tinha para aplicar a aula, que também era reduzido em relação ao tempo que se tem no ensino presencial;
8. De forma totalmente online devido a pandemia. Fazíamos reuniões toda semana, discutíamos projetos, juntamente com as preceptoras e a orientadora do grupo. Também assistia às aulas da professora preceptora que decidi acompanhar;
9. Nós, residentes, sentimos falta de estar na escola e ver a dinâmica do dia a dia. Ter a percepção do trabalho de cada funcionário para o funcionamento da escola e a importância de cada função. Poder observar o comportamento dos alunos em sala de aula e no intervalo, da postura da professora em aula e dos espaços externos da escola, como a comunidade que vive ao redor daquele ambiente. Com esse modelo emergencial, não foi possível vivenciar tudo isso, entretanto, passamos juntos e fazendo o nosso melhor! Tivemos reuniões do grupo semanalmente para organização de atividades, relatos da semana do ponto de vista das professoras e dos residentes e possíveis contribuições durante os plantões. A presença para oferecer suporte à professora nos plantões online foi fundamental para a vivência do ensino emergencial e compartilhamento dos nossos conhecimentos;
10. A experiência do Programa de Residência Pedagógica foi marcada pela escuta atenta e pelo cuidado com o enfrentamento dos licenciandos diante de frustrações e angústias, sentimentos presentes no cotidiano das salas de aula. Trabalhamos vários pontos da formação que não necessitam de contato direto, através das reuniões virtuais, das atividades em grupos que planejamos, da análise das situações que vivenciamos neste período.
11. Houveram vários debates importantes durante as reuniões, com temas voltados à vacinação, interesse de alunos, esquematização de aulas, ensino de biologia. Além disso foram realizadas leituras de texto para ter embasamento científico, e foram feitas discussões sobre eles;
12. Estar lá dentro era muito enriquecedor tanto profissionalmente quanto pessoalmente: querendo ou não era um aprendizado pessoal também.

### TEMÁTICA 3. A MEDIAÇÃO DIGITAL

1. Como experiência, digamos que não aproveitamos muito pelo fato de ser online, pois quando estamos presencialmente nos dedicamos mais e também aprendemos e praticamos bem mais como ser e agir como um professor em sala de aula;
2. Os materiais escolhidos por nós, para os alunos, foram dos mais diversos sendo vídeos didáticos no Youtube, Animações, Animes, Filme, Jogos, Livros, Ebook, Cartilhas;
3. Como transformar o computador em um aliado, e não apenas uma ferramenta;
4. Também posso dizer que aprendemos, mesmo que pouco, a utilizar plataformas que desconhecemos;
5. Acredito eu, que tudo tenha saído como experiência e aprendizado, por termos vivenciado essa realidade, que não era a esperada, e que nos mostrou que não estamos preparados e o quanto, ainda, estamos retrógrados em relação a tecnologia e ciência disponível.;
6. Apresentar os conteúdos abordados e os diferentes fenômenos biológicos: por meio de imagens, vídeos, filmes, séries, jogos, aplicativos;
7. Por ser uma experiência nova, meu sentimento foi de medo e insegurança no início, sair do “normal”, ou seja, da sala de aula onde o professor presencia todas as reações dos alunos e passar a ver apenas “emojis” na tela do computador é algo assustador;
8. As distrações presentes ao redor de cada aluno durante as aulas também foram motivos de preocupação;
9. Foi um tempo demasiado importante, já que trouxe grande conhecimento, não apenas sobre como lidar em meio ao caos, como também o aprimoramento de novas tecnologias, já que esse é o futuro do Planeta, tudo se adequando à globalização e aos novos aparatos eletrônicos, como celulares, tablets, lousas digitais, entre outros tantos materiais que os professores tiveram que lidar aprender a manusear para facilitar a aprendizagem de forma virtual. Tempo de crescimento e muito aprendizado, apesar de tantas dificuldades;
10. Foram utilizados vários recursos, como vídeos, jogos;
11. A preceptora, assim como seus colegas de trabalho, não foi preparada, em suas graduações, para o ensino a distância, muito menos para um ensino remoto nos moldes que estamos enfrentando; toda a formação inicial é baseada no ensino presencial, através de estágios, metodologias de ensino e programas para os cursos de licenciatura. Assim, tiveram que rever seus métodos de aprendizagem, avaliação, planejamento de aulas e atividades;

12. A falta de aparelhos eletrônicos. Isso também nos fez em pensar em outra maneira de instigar os alunos para a participação das aulas, como buscar vídeos sobre o assunto para passar aos alunos no aplicativo “Whatsapp” que agora se tornará uma ferramenta de comunicação entre professores e aluno, pois facilitava a comunicação, já que diversos planos de operadoras de internet dão o acesso ilimitado ao whatsapp mesmo quando acaba o plano de dados móveis do plano contratado. Outra forma de instigar os alunos, que nós residentes pensamos e elaboramos em nossas reuniões, foi o fato de pensar em publicações de redes sociais como “Instagram” e “Facebook”, porém isso não foi de fato efetivado.

---

## APÊNDICE C - Aprovação do projeto pelo 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

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))

**APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre Esclarecido - CI**

Pesquisadores responsáveis: Prof. Dr. Gabriel Gerber Hornink; Ellen Maria Santos Portela (Mestranda). Esta pesquisa está sendo divulgada após aprovação da Comissão de Ética em Pesquisa (CEP - UNIFAL-MG), sob parecer nº 4.726.108 e CAAE: 45602321.2.0000.514

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 avaliar como o Programa de Residência Pedagógica da UNIFAL-MG contribuiu para a construção da identidade docente dos residentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas durante o período de 2020 a 2022.
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 de Residência Pedagógica 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 e 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 de 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 de 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 2 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 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.

13. Você poderá consultar a pesquisadora Helena Maria dos Santos Felício (responsável pelo Projeto geral da pesquisa) , no seguinte telefone (35) 98412.3659 ou e-mail [helena.felicio@UNIFAL-MG.edu.br](mailto: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](mailto:comite.etica@UNIFAL-MG.edu.br) sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e sua participação.

Declaro ter sido informado (a) e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

- Aceito que os dados da minha participação no curso sejam utilizados para fins DIDÁTICOS e para PESQUISA.
- Não aceito que os dados da minha participação no curso sejam utilizados .

Assinatura

## APÊNDICE E - Liberação dos relatos pela PROGRAD

05/09/2022 19:01

SEI/UNIFAL-MG - 0808553 - OFÍCIO



Ministério da Educação  
Universidade Federal de Alfenas  
ProGrad/Reitoria

OFÍCIO Nº 237/2022/ProGrad/Reitoria/UNIFAL-MG

Alfenas, 02 de setembro de 2022.

Ao(À) Senhor(a)

Antônio Donizetti Gonçalves de Souza

Ouvidor Adjunto

Eliane Marques Silveira

Secretária da Ouvidoria

Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG

Alfenas/MG

**Assunto: Processo nº 23087.015044/2022-41.**

Senhor(a),

1. A Pró-Reitoria de Graduação analisou a Manifestação aberta à Ouvidora NUP: 23546.061888/2022-17 (0808445), acerca da solicitação da discente de Pós-Graduação da UNIFAL-MG, Ellen Maria Santos Portela, para acesso aos relatos finais e entrevistas de seleção dos Participantes do Programa de Residência Pedagógica do Sub Projeto de Ciências Biológicas (2020-2022) e informa que a demanda já foi encaminhada ao Prof. Frederico Augusto Toti, Coordenador Institucional do Programa de Residência Pedagógica - PRP, para disponibilização dos dados solicitados, desde que seja observado o constante na [Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018, a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais \(LGPD\)](#), no Processo nº 23087.014462/2022-11.

Atenciosamente,

WELLINGTON FERREIRA LIMA

Pró-Reitor de Graduação

---

Documento assinado eletronicamente por **Wellington Ferreira Lima, Pró-Reitor de Graduação**, em

## ANEXO

### ANEXO A- Exemplo do relato produzido pelos residentes

#### 2. Relato de Experiência:

##### **INTRODUÇÃO**

O momento histórico pelo qual estamos passando trouxe muitas mudanças em nossas vidas. Muitas destas mudanças foram desastrosas e trouxeram consequências desagradáveis para todos nós: afastamento social, isolamento, depressão, aumento da pobreza, insegurança, além do grande número de vidas perdidas. Aprendemos que viver uma pandemia custa muito caro para a humanidade e que precisávamos repensar atitudes e ações. Aprendemos, também, que os negacionistas existem, e são muitos, mas que podemos e devemos confrontá-los, para o bem de todos, inclusive deles. Aprendemos que o abraço é um gesto fundamental em nossas vidas.

A pandemia da COVID-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2, foi devastadora para a educação, em especial. O fechamento das escolas, em todos os seus níveis, causou evasão e aumentou a exclusão; aumentou a invisibilidade. Além de todos os ataques que a educação, como um todo, sofre nestes tempos, precisamos enfrentar o caos emocional e a pressão da sociedade para entrar no mercado de trabalho. Não foi um momento que vai nos marcar por êxitos; a palavra, talvez, seja aprendizado.

Para o ensino de biologia, trouxe a necessidade de uma autocrítica, baseada em tantos ataques aos conhecimentos mais básicos na área. O terraplanismo, o movimento antivacina, a falta de confiança nos estudos científicos (o kit cloroquina), o questionamento das evidências climáticas, entre tantos outros absurdos vinculados pela mídia e apoiados por uma pequena parcela da população. Onde nós, professores de biologia erramos? Como estas ideias errôneas sobre ciência ganharam força através da mídia? Qual a parcela de culpa temos frente a todo este negacionismo?

Mas, também, deixou claro algumas características específicas do profissional biólogo/bióloga, professor(a) ou pesquisador(a). Explicar sobre o funcionamento e equilíbrio da vida requer utilizar exemplos que nos são corriqueiros: o corpo, o ambiente no entorno, as construções históricas do conhecimento, os organismos que compõem o ambiente, vegetais e animais, e tantos outros detalhes que fazem parte da constituição dos fenômenos da vida; portanto, o ensino, de forma remota emergencial, que foi



experimentado neste período de pandemia, deixou muito a desejar em relação ao ensino de biologia como conteúdo programático.

Podemos pensar que, por um lado, nos tornamos sisudos em demasia, na busca por procedimentos e métodos, disciplina, que enquadrassem os conhecimentos dentro da lógica dominante, do aprender para passar, para ingressar, para tirar nota. Talvez tenhamos esquecido que ensinamos sobre a vida, como ela acontece; e ensinar sobre a vida requer delicadeza, requer olhar para a vida do outro. “Nós herdamos uma ideia de ciência que vive de costas para a necessidade de trazer leveza e construir beleza e sempre que alguma coisa se pretende científica deve-se apresentar em trajes cinzentos e solenes”. (Bastos, p. 43).

Da mesma forma, a formação de professores de biologia na vivência da escola, ficou prejudicada. A falta de interação, derivada de muitos problemas (e vamos falar sobre isso) foi, em muitos casos, devida as precárias condições de acesso à internet; em muitos relatos, os alunos do ensino básico contavam que precisavam aguardar a chegada dos pais (ou responsáveis) para conseguirem pegar o celular e acessar as disciplinas.

No subprojeto de Ciências Biológicas, trabalhamos em duas escolas estaduais da cidade de Alfenas: E.E. Dr. Napoleão Salles e E.E. Padre José Grimminck. Diferentemente da primeira edição do Programa Residência Pedagógica (2018-2019), foi necessário repensar o formato da participação dos residentes e a forma como auxiliariam as preceptoras nas suas aulas. Na verdade, as aulas, no formato remoto emergencial, deixavam poucas possibilidades para a intervenção dos residentes; as aulas, na verdade, se caracterizavam como um momento de ‘plantão tira-dúvidas’, e deveriam ser planejadas a partir das aulas disponibilizadas no canal da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, o “Se liga na educação”, que apresentava uma programação semanal, intercalando os programas entre os anos do ensino médio e ensino fundamental, ainda, entre os conteúdos programáticos a serem tratados. Como material didático, foram distribuídos os PET - Plano de Estudos Tutoriados, que traziam uma sequência de conteúdos e atividades avaliativas a serem trabalhados pelos alunos do ensino básico. Este material impresso nem sempre coincidia com as aulas gravadas, vinculadas pelo canal do Youtube e os alunos ficavam confusos com a sequência didática. Buscando aproximar o máximo possível os dois materiais, os residentes procuravam planejar atividades mais visuais, para incentivar a participação; o uso das redes sociais (Instagram, Facebook e Whatsapp) poderiam favorecer a participação dos alunos, pois seria uma forma de aproximar da linguagem adolescente, instiga-los a participar das aulas, dos horários de plantão. Ainda assim esbarramos na falta de acesso à internet e na evasão como consequência da crise econômica; para uma parcela da população, assistir aulas em casa significava tempo disponível para estar empregado.

Apesar de todos os contratempos, o grupo de residentes e as preceptoras se mantiveram esperançosos em aumentar o número de participantes nas atividades programadas. Um misto de decepção e de determinação movia nossa caminhada, na intenção de achar uma forma de minimizar a perda da qualidade e da interação necessária no processo de ensino e aprendizagem.

Durante nossos encontros semanais, os relatos apresentados mostravam como a pandemia gerou sentimentos contraditórios: a princípio, não tínhamos a ideia da duração do afastamento social, quanto tempo a escola seria fechada, qual a letalidade da covid-19. Na medida que os números aumentavam, que as pessoas no nosso entorno ficavam doentes, o pânico foi tomando conta dos nossos sentimentos: crises de angústia, uma paralisia de sonhos, de esperanças; no ensino superior, os licenciandos voltaram para suas



casas como forma de economizar e de ficar próximos das famílias. Seria preciso retomar, de alguma forma, as aulas, ou a aprendizagem, para evitar, ou minimizar, a evasão que se desenhava. No grupo, foi importante ouvir, dar voz aos sentimentos, incentivar todas as ideias de atividades. Muitos dos residentes perderam parentes com a covid-19 e isso foi decisivo para a forma de olhar para o futuro e para a escola.

Pensando neste cenário, de tantos sentimentos misturados, tentativas frustradas e da necessidade de um tempo maior para diminuir o número de mortes, a vacina demonstrar sua eficiência e, finalmente voltar à rotina diária, podemos dizer que a experiência do Programa Residência Pedagógica foi marcada pela escuta atenta e pelo cuidado com o enfrentamento dos licenciandos diante de frustrações e angústias, sentimentos presentes no cotidiano das salas de aula.

Para apresentar este relatório, escolhemos, no coletivo do grupo Residência Pedagógica do subprojeto das Ciências Biológicas, relatar nossas experiências da forma como ocorreram.

A sensibilidade com a forma como todo o sistema de ensino foi prejudicado, durante este período, impactou o relato abaixo. Os residentes precisaram aprender a trabalhar com suas expectativas, com as expectativas das professoras, com a expectativa dos alunos do ensino básico. Por seu lado, a residente ajudou a planejar várias atividades, propôs muitos caminhos para serem seguidos; mas a realidade foi mais dura e toda a experiência mostrou que seria muito mais difícil recuperar o ânimo dos alunos. Esta é uma vivência que formou pelo que vivemos e pelo que desejamos.

#### **DESENVOLVIMENTO**

O programa Residência Pedagógica UNIFAL, teve início em outubro de 2020, e desde o início do nosso trabalho, nossas reuniões foram online, de modo justificado pelo cenário pandêmico que estamos enfrentando. Desde o início do projeto, nós residentes, as preceptoras e a orientadora do grupo nos reunimos de maneira online, assim como as demais atividades realizadas e encontros com os alunos também ocorreram de maneira online.

A princípio o grupo não sabia direito como se dariam as atividades e a realização do nosso desenvolvimento coletivo; muitas reuniões e estudos de textos aconteceram para que pudessem elucidar e entender as demandas da educação neste novo momento. Aos poucos, com o dia a dia, fomos entendendo na prática os desafios que teríamos pela frente, e cada vez mais aprendendo sobre como este cenário se montaria diante a nós. De fato, foi a primeira vez na história recente que um fenômeno deste ocorreu, por isso todas as dúvidas e desafios são justificáveis.

Neste primeiro momento, de ambientação com o grupo e de sincronização, que prosseguiu para o início do ano letivo do ano de 2021, continuamos em pandemia, mas ao mesmo tempo ávidos pela presença dos alunos e a troca que teríamos, mesmo de maneira online. O governo do Estado de Minas Gerais, criou algumas ferramentas para o ensino remoto: o PET – Programa de Ensino Tutorado, que era uma apostila que reunia conteúdos de todas as disciplinas, seguidos de atividades a serem realizadas semanalmente. E para complementar, aulas online agrupadas dispostas no canal da Rede Minas (Youtube), no Programa de TV “Se liga na educação”, com os conteúdos programáticos que, segundo a proposta do governo, os vídeos e os PET seriam complementares. Porém, esta não foi uma realidade para ninguém, os PET dispunham de um conteúdo que fora de valia para as atividades e desenvolvimento com os alunos,



possuíam ação avaliativa e um conteúdo direcionado e com continuidade. Já as aulas gravadas pelo governo no Youtube, em nenhum momento foram utilizadas de maneira satisfatórias. Os vídeos eram aulas com cerca de 2 horas, sobre todas as disciplinas, o aluno tivera que procurar em meio as outras aulas o seu conteúdo, sendo que este mesmo conteúdo não seguia o que estava descrito no PET. Nos apossamos de todos os meios de mídias possíveis para que pudéssemos levar algo de qualidade para eles, e em consenso, nós e as professoras, optamos por não utilizar os vídeos, seguir as atividades com o Pet, a aula online em si seria ministrada pela própria professora da Escola Napoleão Salles, e o todo material de apoio que pudesse agregar faríamos nós residentes.

Assim, começamos nossas atividades, eu entrei para a Escola Estadual Napoleão Salles, e junto com a preceptora e professora Glaice começamos a realizar os trabalhos. As reuniões com os alunos do 1º. ano do ensino médio no início eram via google meet e, a princípio, a adesão já era baixa. Os conteúdos trabalhados foram Célula, Núcleo Celular e Hereditariedade, utilizamos do uso do material do PET para guiar qual conteúdo didático seria aplicado, ofertamos também orientação fora da aula para ajudar os alunos a resolverem as atividades, e também disponibilizamos outros materiais de apoio online. Essa escolha dos materiais de apoio que não foram criados por nós, passava por uma decisão conjunta de todo o grupo, para verificar e analisar se aquele material era de acordo para somar a proposta de ensino, a veracidade das informações, se o que estava sendo falado era de relevância e de bom entendimento dos alunos, se o material tinha um tempo viável para os alunos, se não possui nada de teor desconhecido, e por fim decidíamos e disponibilizávamos o material para preceptora Glaice, que encaminhava para os alunos. Os materiais escolhidos por nós, para os alunos, foram dos mais diversos sendo vídeos didáticos no Youtube, Animações, Animes, Filme, Jogos, Livros, Ebook, Cartilhas.

Continuávamos o engajamento tentando acompanhar as aulas online da professora, porém a adesão se tornava cada vez menor e, rapidamente, os motivos foram sendo revelados. A princípio notamos que muitos alunos não compareciam as reuniões pois muitos deles não tinham acesso à internet, computadores, celular ou ao menos TV. Estes alunos conseguiram “cursar” seu ano letivo pois a escola disponibilizava o material do PET impresso, muitos apostaram em solicitar wi-fi nos comércios da cidade para que pudesse assistir as aulas, iam para casa de amigos, mas a realidade do contexto social é delicada e nem todos tem o mesmo acesso, o que tornou esse ensino nada inclusivo. Outra dificuldade foi que os alunos mais novos não conseguiram se adaptar a rotina de aulas online, se para um adulto já é desafiante, imagina para um adolescente? A criança precisa de contato real, olho no olho, tatear, perguntar, aprender a interagir e a socializar. O que a escola promove nos primeiros anos da nossa vida é mais do que a necessidade de aprender conteúdos multidisciplinares, diz mais respeito a aprender as relações na vida, o dia a dia, responsabilidades, o foco é para além de somente cumprir carga horária. Acredito que o ensino médio poderia passar por cima disso e continuar cursando online, era nossa expectativa, chamar a atenção deles para que eles não atrasassem na escola e pudessem se preparar para os últimos anos da escola e uma possível entrada na Universidade. Porém outros motivos sociais foram evidenciados, a maior parte dos adolescentes vendo que a pandemia ainda duraria um tempo, que o



didáticas nos trazem muita experiência que proporciona aproveitar e crescer profissionalmente.

Nesse momento, em que a carga de trabalho do professor foi ampliada, os residentes puderam ajudar no processo de construção de ensino e aprendizado no ensino remoto. Os auxílios dos residentes estavam relacionados à organização de métodos atrativos aos plantões, propostas de materiais alternativos (filmes, jogos, vídeos e imagens), organização síncrona dos PETs com os fenômenos a serem estudados e disponibilização de informações sobre o ENEM, vestibulares e cursos públicos aos estudantes da turma. Sendo assim, mesmo que esteja comprovado que as relações presenciais possibilitam um aprendizado mais sólido, a participação dos estudantes permaneceu facilitando uma educação mais dialógica.

Ficou claro o quanto a educação pública é frágil e precisamos lutar para que nossos estudantes consigam conhecimento para passar em um vestibular futuramente e também para a vida. Tememos, não de “espero”, mas sim de medo. Medo do que pode ter mudado, os estudantes que desistiram, os que desanimaram, os que precisaram trocar os estudos pelo trabalho, os que perderam familiares e os que foram à óbito devido à pandemia. Temos medo de que todos os nossos esforços para manter de pé o mínimo de qualidade da educação pública tenham falhado drasticamente e medo de que tudo seja irreversível.

Porém, devemos ter uma visão de futuro, observar o que podemos melhorar na educação do país, considerando a baixa aprendizagem que os alunos tiveram nesse período. Também nos atentamos às falhas que houveram no ensino remoto e valorizar as práticas presenciais, a criação de laços e compartilhamento de experiências de vida.

#### REFERENCIAL BIBLIOGRAFICO

ARAÚJO, M. S.; FREITAS, W. L. S. A experimentação no ensino de Biologia: uma correlação entre teoria e prática para alunos do ensino médio em Floriano/PI. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, v. 12, n. 1, 2019.

BARBOSA, A. T.; FERREIRA, G. L.; KATO, D. S. O ensino remoto emergencial de Ciências e Biologia em tempos de pandemia: com a palavra as professoras da Regional 4 da SBEnBIO (MG/GO/TO/DF). **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, v. 13, n. 2, p. 379-399, 2020.

BRITO, G. S.; GARCIA, M. S. S.; MORAIS, F. A. F.; MATEUS, M. C. A reconfiguração das aulas no período de pandemia: percepções dos professores da rede pública de ensino do estado do Paraná – Brasil. **Revista Interações**, n. 55, p. 186-206, 2020.



**PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**  
**MODELO DE RELATO DE EXPERIÊNCIA DO RESIDENTE**

**1. Identificação**

Nome do Residente:

CPF:

Nome e sigla da IES:

Curso de Licenciatura:

Séries/Anos e Etapa da educação Básica nas quais desenvolveu atividades:

Escola(s)-Campo onde desenvolveu as atividades:

Nome do Docente Orientador(a):

Nome do Preceptor (a):

**2. Relato de Experiência (ver orientações para a elaboração do relato no documento anexo):**

**3. Autorização de uso pela CAPES**

Eu, \_\_\_\_\_ (Nome do Residente), autorizo a utilização pela CAPES do presente relato de experiência, na qualidade de bolsista residente no período de \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_, sob responsabilidade do(a) Docente(a) Orientador(a) \_\_\_\_\_ vinculado ao Programa de Residência Pedagógica da \_\_\_\_\_ (Nome da IES)

\_\_\_\_\_  
Residente  
(Nome e Assinatura)



**ORIENTAÇÕES PARA ELABORAÇÃO DO RELATO DE EXPERIÊNCIA DO RESIDENTE**  
**Programa Residência Pedagógica**

1. O relato de experiência deve conter no mínimo 03 e no máximo 06 páginas, incluindo o resumo e as referências bibliográficas.
2. As citações e a formatação do relato devem seguir as normas vigentes da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT para trabalhos acadêmicos.
3. Elementos constitutivos do relato de experiência:
  - 3.1 **Título do Relato**
  - 3.2 **Resumo:** breves informações sobre o objeto do relato, a metodologia utilizada, a discussão e as conclusões da experiência. A escrita deve ser realizada de forma contínua e dissertativa, em apenas um parágrafo, com espaçamento simples entre as linhas.
  - 3.3 **Palavras-chave:** imediatamente após o Resumo, deve-se apresentar no mínimo três e no máximo cinco palavras-chave, separadas por ponto e vírgula.
  - 3.4 **Introdução:** com objetividade e clareza, deve-se justificar a escolha da experiência a ser relatada, os objetivos do trabalho e o referencial teórico utilizado.
  - 3.5 **Desenvolvimento:** exposição da experiência de forma ordenada e detalhada, apresentando os seguintes elementos:
    - 3.5.1 **Contextualização:** apresentar onde, quando e como ocorreu a experiência, descrevendo o contexto e os procedimentos utilizados pelo residente;
    - 3.5.2 **Discussão:** deve-se relatar a experiência, contextualizando-a com a sua área de formação e com a teoria sobre o tema;
    - 3.5.3 **Resultados:** apresentar os resultados obtidos a partir da experiência.
    - 3.5.4 **Recursos Ilustrativos (uso opcional):** Podem-se usar recursos ilustrativos como figuras, tabelas ou fotos que sejam relevantes para a compreensão do relato.
  - 3.6 **Conclusão ou considerações finais:** apresentar as considerações finais e explicitar a relevância da experiência para a futura prática profissional do residente.
  - 3.7 **Referências:** listar autores e obras mencionados no texto, em conformidade com as normas da ABNT.
4. O Residente deverá preencher e assinar a Autorização de uso pela CAPES.
5. O relato poderá ser utilizado em eventuais estudos e pesquisas ou exibido por meio dos canais de divulgação e informação sob responsabilidade da CAPES.
6. A elaboração do relato de experiência pelo residente deverá ser orientada e acompanhada pelo Docente Orientador responsável, zelando pelos os aspectos éticos e acadêmicos do trabalho.