

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS-MG

LEANDRA BORGES POLITA

**O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE PANDEMIA
NA PERSPECTIVA DOS RESIDENTES DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE ALFENAS – MG**

ALFENAS /MG

2023

LEANDRA BORGES POLITA

**O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE PANDEMIA
NA PERSPECTIVA DOS RESIDENTES DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE ALFENAS – MG**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção de título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Culturas, Práticas e Processos na Educação. Orientadora: Prof^a. Dra. Helena Maria dos Santos Felício.

ALFENAS /MG

2023

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Central

Polita, Leandra Borges.

O Programa Residência Pedagógica em tempos de pandemia na perspectiva dos residentes de Pedagogia da Universidade Federal de Alfenas - MG / Leandra Borges Polita. - Alfenas, MG, 2023.

186 f. : il. -

Orientador(a): Helena Maria dos Santos Felício.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2023.

Bibliografia.

1. Programa Residência Pedagógica. 2. Formação de professores. 3. Unidade teórica-prática. I. Felício, Helena Maria dos Santos, orient. II. Título.

Ficha gerada automaticamente com dados fornecidos pelo autor.

LEANDRA BORGES POLITA

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE PANDEMIA NA PERSPECTIVA DOS RESIDENTES DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS – MG

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

Aprovada em: 30 de março de 2023

Profa. Dra. Helena Maria dos Santos Felício
Instituição: UNIFAL-MG

Profa. Dra. Maria José da Silva Fernandes
Instituição: UNESP-BAURU

Prof. Dr. Márcio Abondanza Vitiello
Instituição: UNIFAL-MG



Documento assinado eletronicamente por **Helena Maria dos Santos Felício, Professor do Magistério Superior**, em 30/03/2023, às 16:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria José da Silva Fernandes, Usuário Externo**, em 30/03/2023, às 16:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcio Abondanza Vitiello, Professor do Magistério Superior**, em 31/03/2023, às 12:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0935323** e o código CRC **A2337C5A**.



Documento assinado digitalmente
LEANDRA BORGES POLITA
Data: 12/04/2023 17:59:11-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Dedico esta pesquisa à minha filha amada,
minha Olivia, meu tudo, minha alegria. Olívia,
eu a amo muito. Gratidão por existir!

AGRADECIMENTOS

A experiência de percorrer o processo de construção desta pesquisa só foi possível através de muito estudo, dedicação, comprometimento, e contribuição, os quais foram essenciais para a finalização deste percurso.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.” (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2018)

Posto isto, gostaria de apresentar meus sinceros agradecimentos.

À CAPES pelo apoio ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas – MG.

À Professora Doutora Helena Maria dos Santos Felício, mais que uma orientadora, uma amiga, por proporcionar um espaço de diálogo respeitoso e pelo rigor científico no encaminhamento deste trabalho. Minha eterna gratidão por partilhar tanto conhecimento.

Aos integrantes da Banca Examinadora por ocasião da qualificação e da defesa: Professor Doutor Márcio Abondanza Vitiello (Universidade Federal de Alfenas - MG) e Professora Doutora Maria José da Silva Fernandes (Universidade Estadual de São Paulo – Campus Bauru), pela disponibilidade de participação desta banca e pelos relevantes apontamentos para o aperfeiçoamento deste estudo, que foram apresentados de maneira muito respeitosa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas - MG, pelas excelentes aulas, que ampliaram qualitativamente meus conhecimentos e contribuíram significativamente para este estudo, bem como a todos os servidores envolvidos neste programa.

À Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública de Minas Gerais, e aos Diretores do Presídio de Andradas pela concessão do afastamento parcial do meu trabalho para realização desta pesquisa. Muito obrigada!

Aos residentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alfenas - MG, pela disponibilidade em participar da pesquisa para coleta de dados.

À minha filha Olivia amada, meu tudo, minha vida, pelo seu amor, carinho e pela sua compreensão nos momentos difíceis. Eu a amo muito, minha filhinha. Gratidão por existir!

Aos meus pais Jaime e Olivia, meus irmãos Júnior, Guilherme e Luiza, e minhas cunhadas Ana Carolina e Lidiana, pelo amor, incentivo e apoio nesta trajetória. Vocês são muito importantes em minha vida, gratidão por tudo!

Ao meu sobrinho, Pedro, alegria e amor de toda a família.

Ao meu namorado Thiago pelo amor, dedicação, incentivo e cooperação durante a realização deste trabalho. Eu o amo muito.

Ao meu amigo Júnior, pelas contribuições e apoio neste percurso.

Aos meus colegas de Mestrado, por compartilharem saberes, dificuldades e conquistas.

Enfim, a todos que, de forma direta ou indireta, me ajudaram neste período.

A Deus, criador de tudo.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

(FREIRE, 1996, p.11)

RESUMO:

O Programa Residência Pedagógica (PRP) é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores, desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), em parceria com as Instituições de Ensino Superior, que possuem licenciaturas, e as Escolas de Educação Básica, visando aperfeiçoar a formação teórico-prática do residente, a partir da segunda metade do curso. Este estudo tem o objetivo de compreender o desenvolvimento do PRP, na Universidade Federal de Alfenas - MG (UNIFAL-MG), no contexto da pandemia, sob a perspectiva dos residentes do curso de Pedagogia, bem como de identificar as implicações desta realidade na formação de professores. O estudo abrange o referencial teórico sobre formação de professores; o contexto referente aos dispositivos legais da Política de Formação de Professores no Brasil e do PRP a nível nacional e institucional; a análise de um questionário *on-line*, que é parte de uma pesquisa maior, intitulada “O Programa Residência Pedagógica no contexto da pandemia da COVID-19”, coordenada pela Prof^a. Dra. Helena Maria dos Santos Felício, visando a busca de informações sobre o perfil de formação e atividade profissional dos residentes do curso de Pedagogia; e de entrevistas semiestruturadas, sobre o desenvolvimento do PRP na UNIFAL-MG durante a pandemia. Os pressupostos metodológicos desta pesquisa se constituem por meio da perspectiva histórico-dialética numa compreensão e síntese qualitativa dos dados e dos discursos dos sujeitos em contexto real. A pesquisa aponta que as políticas públicas de formação de professores não são estáticas, acompanham o movimento social, cultural, histórico e político; que o PRP devido à complexidade das dimensões atribuídas pelo contexto de execução pode estabelecer alterações na proposta inicial num nível microestrutural; que com a pandemia o desenvolvimento do PRP se adequa a novas formas de interação *on-line*; que teoria e prática no processo de aprendizagem profissional docente se integram mutuamente; que as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) são relevantes na formação inicial; que há um deslocamento do *locus* da escola para as residências dos envolvidos; que com o contato virtual no PRP surgem muitas angústias, mas também sucessos; que durante a pandemia ocorrem no PRP uma improvisação virtual e uma imersão mínima no contexto escolar; e que a formação de professores deve ser contínua.

Palavras-chave: Programa Residência Pedagógica; formação de professores; unidade teórico-prática.

ABSTRACT

The Pedagogical Residency Program (PRP) is an action of the National Policy for Teacher Training, developed by the Ministry of Education and the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel, in partnership with Higher Education Institutions, which have degrees, and Basic Education Schools, aiming to improve the theoretical-practical training of residents, from the second half of the course. This study aims to understand the development of PRP at the Federal University of Alfenas - MG (UNIFAL-MG), in the context of the pandemic, from the perspective of the residents of the Pedagogy course, as well as to identify the implications of this reality in teacher education. The study covers the theoretical reference on teacher training; the context that refers to the legal devices of the Teacher Training Policy in Brazil and the PRP at national and institutional level; the analysis of an on-line questionnaire, which is part of a larger research, entitled "The Pedagogical Residency Program in the context of the COVID-19 pandemic", coordinated by PhD Teacher Helena Maria dos Santos Felício, aiming at the search for information about the profile of training and professional activity of the residents of the Pedagogy course; and semi-structured interviews on the development of the PRP at UNIFAL-MG during the pandemic. The methodological assumptions of this research are constituted through the historical-dialectical perspective in an understanding and qualitative synthesis of the data and speeches of the subjects in real context. The research indicates that public policies for teacher education are not static, they follow the social, cultural, historical and political movement; that the PRP due to the complexity of the dimensions attributed by the implementation context may establish changes in the initial proposal at a microstructural level; that with the pandemic the development of the PRP adapts to new forms of on-line interaction; that theory and practice in the teaching professional learning process integrate each other; that Information and Communication Technologies are relevant in initial training; that there is a displacement of the school's *locus* to the homes of those involved; that with virtual contact in the PRP arises many anxieties, but also successes; that during the pandemic there is a virtual improvisation and minimal immersion in the school context in the PRP; and that teacher training should be continuous.

Keywords: Pedagogical Residency Program; teacher training; theoretical-practical unit.

LISTA DE SIGLAS

AACC	Atividades Acadêmicas Científicos Culturais
ACT	Acordo de Cooperação Técnica
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAD	Centro de Educação Aberta e a Distância
CEALE	Centro de Alfabetização Leitura e Escrita
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CGE	Coalização Global de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEP/UNIFAL-MG	O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alfenas
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
COVID-19	Corona Virus Disease - 2019 (Doença do Coronavírus - 2019)
CP	Conselho Pleno
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Educação a distância
EFLCH/Unifesp	Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo
Efoa	Escola de Odontologia e Farmácia de Alfenas
Efoa/Ceufe	Centro Universitário Federal
ENC-Provão	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FORPIBID	Fórum dos Coordenadores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores e Diretoras de Faculdades, Centros, Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valo-rização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISEI	Instituto Superior de Educação Ivoiti
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PECIM	Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares
PET	Plano de Estudo Tutorado
PI	Projeto Institucional
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPP	Projeto-Político-Pedagógico
PRP	Programa Residência Pedagógica
PROUNI	Programa Universidade para Todos
R1	Residente 1
R2	Residente 2
R3	Residente 3
R4	Residente 4
R5	Residente 5
R6	Residente 6

R7	Residente 7
R8	Residente 8
R9	Residente 9
R10	Residente 10
R11	Residente 11
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEE-MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
STF	Supremo Tribunal Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
TPE	Todos Pela Educação
UAB	Sistema Universidade Aberta do Brasil
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFAL-MG	Universidade Federal de Alfenas-MG

LISTA DE ABREVIATURAS

Art.

Artigo

Gab.

Gabinete

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
1.1	OBJETIVOS	21
1.1.1	Objetivo Geral.....	21
1.1.2	Objetivos Específicos	21
2	SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: ALGUNS APORTES TEÓRICOS	22
2.1	OS SABERES DA EXPERIÊNCIA E OS SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	24
2.2	A UNIDADE TEÓRICO-PRÁTICA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA PROFISSÃO DOCENTE	26
2.3	A PRÁXIS, A UNIDADE TEÓRICO-PRÁTICA NO CONTEXTO ESCOLAR E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE	29
3	POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....	44
3.1	O CONTEXTO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	45
3.2	O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP) NO ÂMBITO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	68
3.3	O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP) NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS –MG (UNIFAL-MG).....	79
4	PERCURSO METODOLÓGICO.....	91
4.1	PRESSUPOSTOS DA PESQUISA	91
4.2	PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	94
4.3	INSTRUMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES	96
4.4	PROPOSTA PARA ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	100
5	ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	105
5.1	O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP) COMO PROGRAMA DE IMERSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR DURANTE A PANDEMIA.....	115
5.2	CONTATO VIRTUAL: ANGÚSTIAS E SUCESSOS.....	134
5.3	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO PROCESSO CONTÍNUO	139
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
	REFERÊNCIAS.....	157

APÊNDICES	166
ANEXOS.....	178

1 INTRODUÇÃO

Não sei quantas almas tenho

Não sei quantas almas tenho.
Cada momento mudei.
Continuamente me estranho.
Nunca me vi nem acabei.
De tanto ser, só tenho alma.
Quem tem alma não tem calma.
Quem vê é só o que vê,
Quem sente não é quem é,

Atento ao que sou e vejo,
Torno-me eles e não eu.
Cada meu sonho ou desejo
É do que nasce e não meu.
Sou minha própria paisagem;
Assisto à minha passagem,
Diverso, móbil e só,
Não sei sentir-me onde estou.

Por isso, alheio, vou lendo
Como páginas, meu ser.
O que segue não prevendo,
O que passou a esquecer.
Noto à margem do que li
O que julguei que senti.
Releio e digo : "Fui eu ?"
Deus sabe, porque o escreveu.
(Fernando Pessoa)

Refletir sobre meu percurso pessoal e profissional me permite identificar meu anseio por renovação e transformação constantes proporcionados pelo desejo de conhecer e pelas lições de vida que sempre procuro entender. Como ser inacabado que sou, busco sempre o próximo, seja aprendizado ou experiência, quero apreender o novo. Nesta busca me percebi professora, iniciando uma longa trajetória profissional.

Meu primeiro contato com uma professora aconteceu no antigo pré-escolar, atual Educação Infantil, tinha cerca de 5 anos, lembro-me dos desenhos que tinha que colorir, das letras que tinha que reproduzir, das regras de convivência. Não demorou muito para que começasse a reproduzir a experiência com a professora no meu brincar, brincava de professora

num quadro de giz pequeno dado pelos meus pais; nos remetemos à aprendizagem da docência através da discência, desde as primeiras experiências de ser aluno (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2018). Gostava de brincar de escritório também, o que já revelava um desejo pela área administrativa como veremos adiante.

Minha primeira experiência como professora se deu através da graduação em Letras realizada na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Boa Esperança, no último ano de graduação, 1998, já atuava como professora em escolas públicas do Estado de Minas Gerais. Posteriormente, em 1999, faço uma especialização denominada “Processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa”.

No ano 2000, fui aprovada em concurso público pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), para o cargo de professora, mas tomo posse somente em 2002, entretanto trabalhei como professora continuamente até a posse.

Após lecionar por doze anos em escolas públicas e particulares, inicio a graduação em Pedagogia, na Universidade Federal de Alfenas-MG (UNIFAL-MG), onde realizei uma iniciação científica com o trabalho intitulado “Análise do referencial teórico para avaliação de aprendizagem do ensino superior”, foi uma experiência que transformou meu modo de escrever, dando um caráter mais científico para meus textos. Ao final da graduação em Pedagogia efetuei o trabalho de conclusão de curso “Novos olhares acerca da avaliação em educação infantil nas pesquisas da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) da última década”, foi minha primeira experiência com uma banca examinadora, tensão e emoção definem o momento de apresentação para a banca.

Aos dezessete anos de trabalho como professora em sala de aula resolvo ir para a área administrativa em educação. No ano de 2014 fui aprovada em concurso público para o cargo de pedagoga na Secretaria de Estado de Defesa Social de Minas Gerais, atual Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública de Minas Gerais, onde há oito anos trabalho com a educação não-formal.

A experiência administrativa em educação me proporcionou um olhar mais amplo sobre a área educacional, tenho contato com professores da SEE-MG, bem como com professores de outras instituições de ensino, que ofertam cursos diversos na unidade prisional onde atuo, e frequentemente tenho que orientá-los e supervisioná-los em suas práticas educativas, corroborando ainda mais a necessidade de aperfeiçoamento profissional em formação de professores. Posteriormente, em 2018, tive conhecimento do Programa Residência Pedagógica (PRP), que é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores, desenvolvida pelo

Ministério da Educação (MEC) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), em parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES), que possuem licenciaturas, e as Escolas de Educação Básica, visando aperfeiçoar a formação teórico-prática do residente, a partir da segunda metade do curso. Assim, lendo mais sobre o PRP, nasce o desejo de pesquisar mais sobre este programa, pois o PRP se constitui um programa intimamente ligado à formação de professores, bem como aborda a formação teórico-prática dos residentes, o que enriqueceria muito o meu trabalho com professores na instituição prisional onde atuo.

Contudo, o meu interesse em formação de professores se deu a partir do curso de Pedagogia, já trazia comigo o desejo de fazer mestrado sobre o tema, bem como o desejo de trabalhar na área administrativa educacional.

Neste movimento de ser professora e depois pedagoga na educação não-formal fui percebendo que o percurso pessoal se cruza com o profissional, a formação de professores se edifica através de uma reflexão crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal (NÓVOA, 1992).

Com o desejo de pesquisar mais sobre o PRP então, através de processo seletivo, ingresso no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIFAL-MG, na linha de pesquisa “Culturas, Práticas e Processos na Educação”, com o projeto de pesquisa intitulado “O Programa Residência Pedagógica em tempos de pandemia na perspectiva dos residentes de Pedagogia da Universidade Federal de Alfenas – MG”, a partir de então, começo uma fase de vida permeada de muitos questionamentos, acertos e erros, bem como incertezas, que me instigaram a buscar mais e mais conhecimento, permitindo-me novas descobertas, as quais estão expressas nesta dissertação, a saber.

Esta pesquisa intitulada “O Programa Residência Pedagógica em tempos de pandemia na perspectiva dos residentes de Pedagogia da Universidade Federal de Alfenas – MG”, é desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIFAL-MG, linha de pesquisa “Culturas, Práticas e Processos na Educação”, e tem como ponto de partida o seguinte problema de pesquisa, a saber: Considerando o PRP, como tem sido o seu desdobramento neste contexto de pandemia e seus impactos para a formação inicial de professores sob a perspectiva dos residentes de Pedagogia?

Consequentemente, a hipótese de pesquisa antecipa que a pandemia da COVID-19 trouxe mudanças, desafios e novas formas de se pensar o desenvolvimento do PRP, bem como a formação de professores na perspectiva destes residentes.

Ressalta-se que este estudo é integrado a um projeto de pesquisa mais amplo, intitulado “O Programa Residência Pedagógica no contexto da pandemia da COVID-19”, registrado no sistema da Plataforma Brasil, coordenado pela profa. Dra. Helena Maria dos Santos Felício.

O estudo abrange o referencial teórico sobre formação inicial de professores, o contexto referente aos dispositivos legais e estruturais da Política de Formação de Professores no Brasil e do PRP, bem como a análise de um questionário *on-line*, que é parte de uma pesquisa maior, intitulada “O Programa Residência Pedagógica no contexto da pandemia da COVID-19”, registrada no sistema da Plataforma Brasil, coordenada pela Prof^a. Dra. Helena Maria dos Santos Felício, com os residentes de Pedagogia, para busca de informações sobre o perfil de formação e atividade profissional dos participantes, bem como a realização de entrevistas semiestruturadas, para o exame das percepções que os residentes de Pedagogia têm do desenvolvimento do PRP na pandemia, contemplando as dimensões qualitativas da pesquisa.

Esta pesquisa se apresenta em quatro momentos a saber: inicia-se com a primeira seção “Sobre a Formação Inicial docente: Alguns Aportes Teóricos” abrange um referencial teórico-crítico sobre o percurso formativo docente inicial - os saberes da experiência e os saberes docentes na formação inicial de professores; a unidade teórico-prática no processo de aprendizagem da profissão docente; a práxis, a unidade teórico-prática no contexto escolar e a construção da identidade profissional docente. A segunda seção “Política de Formação de Professores no Brasil”, que discorre sobre o contexto da política de formação de professores no Brasil; o PRP no âmbito da política de formação inicial de professores; e o PRP na UNIFAL-MG. Em seguida a terceira seção “Percurso Metodológico” aborda os pressupostos da pesquisa; os participantes da pesquisa; os instrumentos para coleta de informações; e a proposta para análise das informações. Finalmente a quarta seção “Análise das Informações” aborda o PRP como programa de imersão no contexto escolar durante a pandemia; contato virtual: angústias e sucessos; e a formação de professores como processo contínuo.

Espera-se com esta pesquisa colaborar com a construção do conhecimento no campo de formação inicial de professores, através do PRP, em tempos pandêmicos, com a avaliação e reflexão da UNIFAL-MG sobre o desenvolvimento do programa, bem como com o fortalecimento do PRP.

1.1 OBJETIVOS

A seguir apresentamos o objetivo geral desta pesquisa e na sequência os objetivos específicos para elucidação do que se pretende desenvolver com este trabalho.

1.1.1 Objetivo Geral

O objetivo geral deste trabalho é compreender o desenvolvimento do PRP, na UNIFAL-MG, no contexto da pandemia, sob a perspectiva dos residentes do curso de Pedagogia, visando identificar as implicações desta realidade na formação inicial de professores.

1.1.2 Objetivos Específicos

Para que o objetivo geral seja atingido requer-se um mapeamento, tanto do PRP, enquanto um elemento da política pública para a formação inicial de professores, como do contexto de sua realização no âmbito da UNIFAL-MG, cuja consolidação desdobra-se nos seguintes objetivos específicos:

- a) Analisar o contexto dos dispositivos legais e estruturantes da Política de Formação de Professores no Brasil e do PRP a nível nacional e institucional;
- b) Colaborar com o campo da formação inicial docente;
- c) Levantar o perfil de formação/atividade profissional dos residentes de Pedagogia participantes do PRP da UNIFAL-MG;
- d) Examinar as percepções que os participantes do PRP/UNIFAL-MG do curso de Pedagogia têm acerca do desenvolvimento do programa na pandemia;
- e) Identificar pontos positivos, desafios e limitações que o desenvolvimento do PRP, neste contexto pandêmico, proporciona à formação inicial de professores.

2 SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: ALGUNS APORTES TEÓRICOS

Segundo Formosinho (2009), o conceito de formação docente se refere à promoção da aprendizagem dos saberes profissionais relativos ao desempenho docente. Os saberes profissionais são teóricos, práticos, atitudinais e deontológicos, isto é, constituem teorias, práxis, relações e afetos, valores e normas. São, por definição, conhecimentos mobilizáveis para a ação docente contextualizada, em outros termos, configuram competências profissionais (FORMOSINHO, 2009).

O conhecimento teórico na formação inicial de professores é de importância fundamental no processo de aprendizagem dos saberes profissionais, pois se constitui um baluarte para a ação docente, mas quando desenvolvido separadamente da prática pedagógica, perde toda a função do saber profissional exigido pela profissão docente, assim a teoria em unidade com a prática deve servir à ação docente já na formação inicial, para tanto, é condição *sine qua non* a inserção do licenciando no contexto escolar, pois “é na escola básica que as práticas pedagógicas acontecem, constituindo-se um campo privilegiado de pesquisa e aprimoramento no que diz respeito à função e à formação do professor” (NUNES, 2020).

A prática pedagógica é compreendida por Formosinho (2009) como o componente curricular, ou uma disciplina prática intencional e assumida, que objetiva a aprendizagem das competências básicas para o desempenho docente, ou seja, a capacidade de mobilizar os saberes necessários para a resolução dos problemas impostos pela prática docente no cotidiano das escolas, bem como a reflexão sobre a atividade docente, a cooperação com os pares, e a colaboração com outros atores sociais e educativos.

Assim, o termo “prática pedagógica” neste trabalho se refere a unidade teórico-prática, pois teoria e prática educacionais são indissociáveis, uma vez que, o conhecimento teórico é que propicia reflexões para a resolução de problemas práticos, bem como proporciona a construção de finalidades e a escolha de instrumentos e meios para o desenvolvimento da atividade docente.

De acordo com Formosinho (2009), na formação inicial docente o processo de aprendizagem dos saberes profissionais das relações e dos afetos, isto é, atitudinais, são primordiais, pois, a formação de professores, diferentemente de outras profissões, já acontece através do ofício de aluno com a observação do desempenho dos professores, da socialização prévia que se tem com a profissão, enquanto aluno e, particularmente pelas memórias afetivas de algum professor inesquecível, bem como continua com a observação do desempenho

docente dos professores formadores da IES e com a aprendizagem entres seus pares nos contextos escolares.

Importa ressaltar que, um outro componente atitudinal essencial na formação inicial de professores, de acordo com Formosinho (2009), se constitui através da investigação a base de conhecimento das experiências formativas da docência: a história de vida, suas vivências e representações sociais emergidas através da voz dos sujeitos. Assim, a experiência de vida, identidade singular, é compreendida como relevante promotora da aprendizagem profissional.

Já os valores e as normas, se constituem “compromissos éticos e deontológicos dos professores” (FORMOSINHO, 2009), e na aprendizagem dos saberes profissionais da docência devem se basear na colaboração, no comprometimento e no respeito ao próximo, bem como na responsabilidade e garantia da aprendizagem do estudante.

Formosinho (2009) enfatiza também a importância da construção de uma profissão docente de desenvolvimento humano, baseada na promoção de competências interpessoais, que abarca a capacidade simultânea de produzir conhecimento, incentivar a reflexão crítica e promover as dimensões formativas da sua missão (compromisso ético com a sociedade). Exigindo assim, um espírito de missão, uma coordenação da docência em direção aos objetivos profissionais da formação, uma convergência solidária de esforços e uma prática interdisciplinar da docência, que esteja a serviço de uma escola inclusiva e multicultural, comprometida com a comunidade e empenhada com a sociedade, pois a docência é simultaneamente uma atividade intelectual, técnica, moral e relacional, bem como uma profissão de serviço, concomitantemente uma ação de ensino e de cuidados.

Neste sentido, os principais autores que apoiam esta pesquisa foram selecionados por discorrerem sobre o processo de formação inicial docente a saber: João Formosinho (2009), discute sobre a complexa relação entre formação de professores, a aprendizagem profissional e a ação docente mediada pelos contextos em que os professores estão inseridos; Maria Amélia do Rosário Santoro Franco (2012), discorre sobre as contribuições da Pedagogia à prática docente, bem como sobre o sentido das práticas pedagógicas; Maria de Fátima Barbosa Abdalla (2006), debate sobre os processos de aprendizagem da profissão docente, bem como sobre o espaço escolar como espaço formativo, um lugar de aprendizagem da profissão docente; Marilda Aparecida Behrens (2000), aborda a prática pedagógica na formação docente e a exigência de um novo paradigma na prática pedagógica, um paradigma emergente, baseado numa visão holística, que considere as conexões, o contexto e as inter-relações dos sistemas que integram o planeta; Maurice Tardif (2014), aborda os problemas e questões atuais

relacionados à profissão docente e à formação de professores, bem como as relações entre os conhecimentos universitários e os saberes experienciais dos professores; e Selma Garrido Pimenta (2012), debate sobre o estágio como componente curricular da formação de professores, compreendendo-o como unidade teórico-prática, bem como sobre os conceitos de teoria, prática e práxis na Pedagogia e na Didática.

Entretanto, nesta seção outros autores serão utilizados para contribuir com o enriquecimento desta pesquisa.

2.1 OS SABERES DA EXPERIÊNCIA E OS SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A formação de professores já começa com a sua aprendizagem no ofício de aluno e com a apreciação do desempenho dos seus professores, continuando com a observação do desempenho docente dos formadores da IES, bem como com o confronto entre sua prática docente e as suas propostas pedagógicas. Mas a formação mais significativa acontece nos contextos de trabalho, nas escolas, tal como por meio da aprendizagem entre seus pares (FORMOSINHO, 2009).

Tardif (2014) ressalta que antes mesmo de começar a ensinar, o professor já sabe o que é o ensino por causa da sua história escolar prévia, bem como aponta que o saber da experiência escolar prévia é forte, permanece através do tempo e que a formação inicial docente não consegue transformá-lo. Portanto, a experiência escolar prévia do licenciando tem um grande impacto na sua formação inicial e conseqüentemente terá ao longo de toda sua carreira profissional.

Os saberes da experiência, deste modo, abrangem toda a história de vida do licenciando, em especial todas as experiências escolares prévias que o impactaram e o inspiraram a seguir a carreira docente, experiências estas que podem ser positivas e/ou negativas, mas que provavelmente as experiências positivas construíram uma imagem de um professor ideal, por isto tão difícil de desconstruir posteriormente.

Corroborando o exposto acima, Castanho (2001), ressalta que em geral, as boas lembranças superam as lembranças de professores ruins, são muitas as características que tornam os professores marcantes, entretanto destaca-se a profunda inter-relação entre a dimensão pessoal e profissional, um todo inseparável e responsável por uma postura fascinante como professor. Assim, a imagem do professor ideal que influenciou o licenciando a seguir a

carreira docente, que o marcou positivamente, foi previamente experienciada como um todo indivisível, através da dimensão pessoal e profissional deste professor marcante.

Ademais, os saberes da experiência também envolvem todas as experiências de trabalho diário, que se constituem “o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. (TARDIF, 2014, p. 21)

A aprendizagem profissional docente não se realiza somente através da formação formal, mas também mediante a socialização, que se constitui em “um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades.” (TARDIF, 2014)

Os saberes docentes por sua vez, são mais abrangentes que os saberes da experiência, pois compreendem os saberes pessoais e coletivos do professor construídos também em toda sua história de vida, portanto abarcam os saberes da experiência; os saberes formativos iniciais e continuados, tanto teóricos quanto práticos; os saberes do contexto mundial, local e de trabalho; e os saberes da relação intrapessoal e das relações interpessoais. “Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através da formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os *saberes dele*.” (TARDIF, 2014, p. 16)

Tardif (2014), destaca ainda que os professores são sujeitos do seu próprio conhecimento e possuem saberes característicos ao seu ofício, e que a prática deles é um espaço de produção, transformação e de concentração de saberes que lhe são próprios.

Os saberes do professor estão baseados em ajustes entre o que eles são e o que eles fazem, são resultados dinâmicos dos ajustes inseridos no processo de trabalho escolar, portanto são de natureza individual e social como um todo (TARDIF, 2014).

Os saberes docentes são inerentes aos condicionantes e ao contexto de trabalho, estão relacionados com a pessoa e a identidade, com a experiência de vida e com a história profissional, com as relações com os estudantes em sala de aula e com outros atores na escola, portanto são saberes sociais, bem como evoluem com o tempo e as mudanças sociais, isto é, se constituem num processo em construção ao longo de uma carreira profissional (TARDIF, 2014). Do mesmo modo a aprendizagem dos saberes profissionais docentes na formação inicial é social e abarca uma visão holística, isto é global do processo de formação.

2.2 A UNIDADE TEÓRICO-PRÁTICA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA PROFISSÃO DOCENTE

A unidade teórico-prática se refere a uma estreita relação entre os conhecimentos epistemológicos e os conhecimentos da ação da profissão docente decorrentes de uma práxis pedagógica, que é compreendida nesta pesquisa, como uma atividade teórico-prática educacional para a transformação social.

A práxis pedagógica revela, portanto, o produto da reflexão crítica sobre a unidade teórico-prática educacional, que é a transformação social, assim, no processo de aprendizagem da profissão da docência o desenvolvimento crítico da unidade teórico-prática em educação possibilita uma mudança interna do licenciando frente ao conhecimento que se foi apropriado, a visão de mundo que se tinha antes, não será a mesma após tal reflexão, bem como o licenciando terá subsídios sólidos para trabalhar os problemas que surgirem no contexto escolar.

Neste sentido, Abdalla (2006) afirma que, ocupar-se com o conhecimento não basta, mas é essencial conhecer como o conhecimento se relaciona e tem se relacionado com a prática docente, e como ele se constitui enquanto conhecimento da profissão docente.

Assim, os conhecimentos epistemológicos, ou teóricos, se referem neste estudo à “natureza epistemológica do conhecimento profissional em relação ao conhecimento científico, ao conhecimento escolar e ao conhecimento que se faz no cotidiano.” (ABDALLA, 2006, p. 39), logo, os conhecimentos teóricos são inerentes aos conhecimentos práticos, que por sua vez são também conhecimentos profissionais, pois abarcam o saber profissional docente em sua totalidade: saber científico, conteúdo a ser ensinado, prática docente, processos de ensino e de aprendizagem, contexto escolar, interações sociais e práxis pedagógica.

Segundo Pimenta (2012), a atividade teórica permite de maneira indissociável o conhecimento da realidade e a definição de finalidades para sua transformação, mas para transformar a realidade necessita-se atuar na prática.

Já os conhecimentos da ação pedagógica, ou da prática pedagógica, se referem neste trabalho à “uma contínua interpenetração entre teoria e prática, no enfrentamento das situações pedagógicas, das questões metodológicas e do entorno da sala de aula.” (ABDALLA, 2006, p.41)

Portanto, teoria e prática são interdependentes, na medida em que se validam. Em suma:

À primeira vista a relação teoria e prática é bastante simples. A prática seria a educação em todos os relacionamentos práticos e a teoria seria a ciência da

Educação. A teoria investigaria a prática sobre a qual retroage mediante conhecimentos adquiridos. A prática, por sua vez, seria o ponto de partida do conhecimento, a base da teoria e, por efeito desta, torna-se prática orientada conscientemente. (PIMENTA, 2012, p.113)

Teoria e prática no processo de aprendizagem profissional docente se integram mutuamente, necessitam uma da outra, numa relação educativa intencional que abarque toda a complexidade do ato de ensinar, que é um ato social, portanto influenciado e orientado pelas relações individuais e coletivas, bem como pelo contexto histórico-social.

A relação teórico-prática, portanto, se constitui numa unidade, que é afetada pelo contexto e pelas interações sociais. “Hoje, sabemos que aquilo que chamamos de “teoria”, de “saber” ou de “conhecimentos” só existe através de um sistema de práticas e de atores que as produzem e as assumem.” (TARDIF, 2014, p. 235)

Nesta perspectiva observa-se que a educação é também uma prática social, pois, está inserida num contexto histórico-social, entretanto a prática não se expressa por si mesma, requer uma relação teórica com ela. A Pedagogia, enquanto ciência teórica, ao pesquisar a educação enquanto prática social, coloca os elementos teóricos essenciais ao conhecimento e à intervenção na educação, que é prática social (PIMENTA, 2012).

A Pedagogia, portanto, é a ciência que estabelece a unidade teórico-prática na educação, e tem muito a contribuir com as outras ciências dos cursos de formação de professores, daí a importância de uma maior integração entre as disciplinas das licenciaturas.

Destarte, é impreterível a inserção de todas as disciplinas do curso de formação docente em atividades práticas no contexto escolar, tais como o estágio, para que se suceda a relação entre teoria e prática em todo o processo de aprendizagem profissional docente, portanto, a prática no contexto escolar não será apenas domínio do professor de Didática, do professor de estágio e de metodologias, todos os professores que lidam com as disciplinas científicas e teóricas também estão requisitados a se integrarem na unidade teórico-prática (MEDIANO *et al.*, 1988, *apud*, PIMENTA, 2012).

Zabalza (2011), ressalta que a prática não tem motivo de estar vinculada a uma só disciplina, mas sim, todas as disciplinas estarem comprometidas com uma prática integrada, pois esta relação permitirá esclarecer mais seu sentido, bem como ajudaria a estabelecer conteúdos de aprendizagem mais precisos e com uma maior capacidade de integrar as práticas com a teoria das disciplinas. Portanto, uma integração da prática a todas as disciplinas evitaria uma fragmentação desta prática e fortaleceria a unidade teórico-prática na formação inicial docente.

De acordo com Felício e Alonso (2016), a essência da integração curricular, isto é, da integração de todas as disciplinas entre si, bem como à prática, na formação inicial de professores, está na concepção de um currículo coerente, estabelecido com base num princípio democrático, no qual conteúdos e processos são articulados possibilitando que as experiências educativas alcancem um sentido pessoal e social, tornando-as significativas para a formação integral dos estudantes, “trata-se de conceber o currículo como expressão de uma unidade integrada que se materializa a partir de uma estreita união entre a instituição formadora e o espaço da atividade profissional.” (FELÍCIO; ALONSO, 2016, p. 32)

A formação inicial docente consolida a unidade teórico-prática quando há uma estreita relação dialética entre universidade e escola, entre professor formador da IES e professor de Educação Básica no contexto escolar, o que Zeichner (2010) denominou de “terceiro espaço”. Esta relação IES/Escola de Educação Básica propicia o aprendizado de conhecimentos concretos e reais da profissão docente, para a construção do saber profissional da docência. Como exemplo de uma iniciativa neste âmbito podemos citar o PRP, que proporciona esta relação IES/Escola de Educação Básica, bem como favorece uma relação mais próxima entre o professor da IES e o professor de Educação Básica, consolidando desta maneira o “terceiro espaço”.

O “terceiro espaço”, portanto, é um espaço de reflexão dialética sobre os conhecimentos universitários e escolares em contexto escolar, numa relação de igualdade de importância desses conhecimentos, assim, tanto o conhecimento universitário quanto o escolar são refletidos equitativamente para uma formação profissional docente de qualidade e mais próxima da realidade da profissão.

Destaca-se que o “terceiro espaço” é um:

[...] espaço em que se deve incentivar um *status* mais igualitário entre a universidade e a escola, diferentemente do que acontece nas parcerias convencionais entre essas duas instituições, sobretudo para a realização dos estágios, período em que os licenciandos adentram as escolas com atividades pontuais, fragmentadas, direcionadas, predefinidas, desconsiderando o complexo contexto escolar e o que lá acontece na relação entre ensino e aprendizagem. (FELÍCIO, 2014, p. 422)

Neste sentido, Formosinho (2009), discute que as IES devem refletir sobre a “academização da formação de professores”, que é a subordinação das instituições de formação de professores à lógica da ação tradicional do ensino superior, isto é, à ênfase no componente intelectual, em detrimento da lógica inerente a uma formação profissional, isto é, do componente relacional e moral. Assim, “quanto mais acadêmica for a cultura da instituição de

ensino superior, maior distância haverá entre a componente disciplinar e a prática pedagógica” (FORMOSINHO, 2009, p. 82).

Portanto, é premente uma estreita relação entre o professor formador da IES e o professor de Educação Básica para uma relação de colaboração mútua, bem como para uma reflexão e contextualização da aprendizagem da profissão da docência, baseando-se na análise das práticas em contextos reais, das ocupações e dos conhecimentos dos professores de profissão, observando os condicionantes da docência, e as estratégias para eliminar tais condicionantes da docência na ação, isto é na prática docente (TARDIF, 2014).

Segundo Pimenta (2012), a atividade de qualquer profissão é prática, conforme se produz uma ação, portanto a profissão docente é também prática. Neste sentido, a formação inicial de professores tem a função de preparar o futuro profissional para praticar. “Mas a prática não fala por si mesma. Exige uma relação teórica com ela. Nega-se, portanto, uma concepção empirista da prática.” (PIMENTA, 2012, p.106). Pois, a concepção empirista da prática pressupõe uma prática apenas relacionada à experiência, sem qualquer relação com a teoria.

Deste modo, a prática pedagógica na formação inicial de professores se constitui ao lado da teoria, um componente do processo de aprendizagem profissional docente complexo que abarca diversos fatores globais variáveis que influenciam diretamente a ação pedagógica no contexto escolar.

2.3 A PRÁXIS, A UNIDADE TEÓRICO-PRÁTICA NO CONTEXTO ESCOLAR E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Segundo Gomes e Mello (2010) a atividade humana que o homem produz e que, deste modo, concebe a história e o ser do homem é também chamada práxis, conceito da filosofia marxista que resume as objetivações dos seres humanos.

[...] a práxis compreende – além do momento laborativo – também o momento existencial: ela se manifesta tanto na atividade objetiva do homem, que transforma a natureza e marca com sentido humano os materiais naturais, como na formação da subjetividade humana, na qual os momentos existenciais como a angústia, a náusea, o medo, a alegria, o riso, a esperança etc., não se apresentam como “experiência” passiva, mas como parte da luta pelo reconhecimento, isto é, do processo da realização da liberdade humana. (KOSIK, 2002, p.224, *apud* GOMES; MELLO, 2010, p. 680)

A práxis, de acordo com Marx (1986, *apud* PIMENTA, 2012), é atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade, não é suficiente conhecer e interpretar o

mundo (teórico), necessita-se transformá-lo (práxis). “Ou seja, teoria e prática são indissociáveis como práxis.” (PIMENTA, 2012, p. 107)

Corroborando a indissociabilidade da teoria e da prática como práxis, vejamos Vásquez (1968, *apud* PIMENTA, 2012):

A dependência da teoria em relação à prática, e a existência dessa como últimos fundamentos e finalidades da teoria, evidenciam que a prática – concebida como uma práxis humana total – tem primazia sobre a teoria; mas esse primado, longe de implicar uma contraposição absoluta à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela. (VÁSQUEZ, 1968, p. 234, *apud* PIMENTA, 2012, p. 106)

Ainda para um maior aprofundamento sobre a compreensão da unidade teórico-prática para o entendimento da práxis, analisemos Vieira Pinto (1969, *apud* PIMENTA 2012):

[...] o pensamento teórico, o mundo das ideias, a reflexão abstrata não existe jamais separada do plano objetivo, e portanto desligado da prática ou sem utilidade para esta, assim como não há trabalho nem ação prática sobre o mundo material que não dê em resultado uma representação teórica e não determine o aparecimento de novas ideias ou a descoberta de relações inéditas entre estas (VIEIRA PINTO, 1969, p. 45, *apud* PIMENTA, 2012, P. 109).

Deste modo, Caldeira e Zaidan (2013), discorrem sobre a práxis: “É importante destacar que a práxis é uma atividade material que responde a finalidades, que transforma o mundo (natural e humano). Nesse sentido, práxis, na filosofia marxista, é um conjunto de atividades realizadas pelo homem que visam transformar a realidade e o mundo.” (CALDEIRA; ZAIDAN, 2013, p. 20-1)

Segundo Pimenta (2012) a atividade docente é compreendida como práxis, pois, “nela estão presentes a concepção e a ação que buscam transformar a realidade, ou seja, há unidade entre teoria e prática.” (CALDEIRA; ZAIDAN, 2013, p. 22)

Nesta perspectiva, a atividade docente é compreendida como práxis pedagógica, que como já discutido anteriormente, é uma atividade teórico-prática da educação para a transformação social.

[...] a práxis pedagógica não somente expressa a ação docente, como também é fonte de desenvolvimento da teoria pedagógica, pois ao exercer a docência, de acordo com suas experiências, conhecimentos e aprendizagens, o docente enfrenta desafios cotidianos – pequenos e grandes – que o mobilizam a construir novos saberes num processo contínuo de fazer e refazer. (CALDEIRA; ZAIDAN, 2013, p. 22-3)

Para Pimenta (2012), o professor é um ser da práxis, pois na profissão docente ele revela a unidade ou o confronto teórico-prático através da sua práxis utilitária ou criadora, que é obtida

quando o objeto sobre o qual o indivíduo atua é produto de práxis precedente, que se converteu em nova práxis.

No processo de aprendizagem profissional docente, a unidade teórico-prática já deve ser revelada durante o contato com os componentes teóricos e científicos do curso, na medida em que, como dito previamente, a teoria valida a prática e vice-versa, são interdependentes na práxis pedagógica.

Na formação inicial docente a prática pedagógica se refere, portanto, à estreita relação entre teoria e prática numa relação de unidade, no reconhecimento de que a ação pedagógica docente não acontece apenas com base nos conhecimentos construídos nos cursos de formação, mas que, os professores produzem saberes atuando em sala de aula (ZIBETTI; SOUZA, 2007).

Assim, é fundamental a inserção do licenciando no contexto escolar ainda durante sua formação inicial, para observação dos saberes produzidos socialmente por outros professores que já atuam no contexto escolar, bem como para experimentar a produção do seu próprio saber docente através da práxis pedagógica.

Tardif (2014), destaca que a prática docente é um objeto de saber das ciências da educação, bem como uma atividade que movimenta vários saberes, denominados pedagógicos. Os saberes pedagógicos apresentam-se como concepções oriundas das reflexões sobre a prática educativa num sentido amplo, reflexões racionais e normativas que guiam a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.

Franco (2012), considera as práticas pedagógicas como “espaço de reverberação”, isto é, refletem as circunstâncias institucionais e políticas do contexto escolar, afirmando que as práticas pedagógicas na escola são envolvidas por armadilhas e contradições, não são explícitas, mas obscuras, necessitam ser percebidas, observadas e reconstruídas.

Deste modo, como dito anteriormente, o termo “prática pedagógica” neste estudo é inerente à unidade teórico-prática, uma vez que teoria e prática na educação são indivisíveis, pois, o conhecimento teórico proporciona reflexões para a solução de problemas práticos, bem como possibilita a construção de objetivos e a seleção de instrumentos e meios para o desenvolvimento da atividade docente contextualizada. A prática pedagógica aqui não assume uma concepção empirista, pois não pressupõe uma prática apenas relacionada à experiência, sem qualquer relação com a teoria.

A unidade teórico-prática no contexto escolar, portanto sofre com as influências institucionais e políticas da escola, reverbera o contexto em que está inserida, e para que deixe de reproduzir o *status quo* deve ser objeto de muita reflexão por meio da práxis pedagógica,

objetivando sua reconstrução contínua para a transformação social. Esta compreensão é primordial para o licenciando durante o processo de formação inicial, pois possibilita uma reflexão crítica constante sobre a ação docente, que abarque toda a dimensão histórica e social do contexto em que se está inserido, bem como possibilita, através das contradições inerentes ao contexto, a intervenção e transformação desta realidade de forma intencional, por meio de objetivos bem definidos durante o processo de ensino e de aprendizagem.

As implicações do contexto escolar, não são estáticas e variam de acordo com a cultura do contexto, com o tempo histórico e o espaço geográfico e social, bem como de acordo com as relações interpessoais estabelecidas. Assim, diante de tantas variantes, torna-se essencial uma formação inicial de professores que contemple a busca para a solução de problemas da profissão, a autonomia profissional, individual e coletiva que se revelem em competências e atitudes consideráveis para a vida dos contextos profissionais e organizacionais em que acontece a ação educativa (FORMOSINHO, 2009).

Abdalla (2006), ressalta que o desenvolvimento do trabalho docente só terá significado se o docente estiver conectado com a realidade escolar, pois é na escola que ele pode provocar experiências e se conceber como pessoa e profissional. Consequentemente, a formação inicial docente só será significativa através do contato com a realidade do espaço escolar. Em suma: “a escola é, sem dúvida, o espaço de *ser e estar* professor. É o *locus* da ação e da formação do professor, em que os professores constroem o sentido de sua profissão, para reinventar instrumentos significativos de construção da realidade.” (ABDALLA, 2006, p. 67)

Organizadas intencionalmente as práticas pedagógicas na escola ainda atendem expectativas educacionais demandadas por dada comunidade social. Neste sentido é que as práticas pedagógicas confrontam, em sua constituição, um dilema fundamental: seu valor e representatividade resulta de acordos sociais, negociações, e ponderações com um coletivo. Isto é, se estabelecem e se desenvolvem por adesão, negociação ou imposição, produzindo alterações na prática docente, no ambiente da sala de aula e nas representações sociais do sentido da escola (FRANCO, 2012).

A prática pedagógica se efetiva através das interações humanas e nas interações humanas inevitavelmente um elemento emocional se revela (TARDIF, 2014), portanto na prática pedagógica as relações humanas estabelecidas e impostas pelo contexto escolar estão impregnadas de emoções positivas e/ou negativas, de continuidades e rupturas, bem como de contradições, tais contradições de acordo com Pimenta (2012), implicam não só aquilo que pode ser mudado, mas sobretudo para que direção o que está mudando pode ser conduzido.

Neste sentido, Tardif (2014) observa que o docente trabalha com sujeitos, e com a finalidade de transformar, educar e instruir os estudantes, portanto ensinar é agir e saber se relacionar com outros seres humanos.

Nas relações humanas, como as que ocorrem na prática pedagógica, surgem problemas de valor, pois seus objetos são seres humanos capazes de emitir juízos de valor e que possuem direitos, portanto a ética deve permear tais relações. Assim, o enfoque ético do processo de ensino se manifesta de três formas a saber: no trabalho com grupos heterogêneos de estudantes com vistas a atingir objetivos baseados em padrões gerais; no componente simbólico do ensino, isto é, nos saberes e nas aprendizagens que devem ser apropriadas pelos estudantes através da interação e abertura do professor para o acesso ao seu conhecimento; e na escolha dos meios, isto é, do ensino, pois os atos pedagógicos do professor pressupõe um julgamento profissional (TARDIF, 2014).

A unidade teórico-prática na formação inicial, deste modo, é compreendida como uma tarefa complexa, a qual o conhecimento teórico deve estar intimamente relacionado ao conhecimento prático, numa relação de unidade, de igual importância para a aprendizagem profissional e, conseqüentemente para a ação docente, bem como deve-se considerar na aprendizagem dos saberes profissionais as relações e afetos, valores e normas e as implicações do contexto escolar em sua totalidade.

Tardif (2014), propõe o conceito de epistemologia da prática profissional, que é o estudo da reunião de saberes empregados de fato pelos profissionais em seu trabalho cotidiano para desempenhar todas as tarefas. O “saber”, é aqui compreendido num sentido vasto, que integra competências, habilidades (ou aptidões) e atitudes na profissão.

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores. (TARDIF, 2014, p. 256)

Este conceito, segundo Tardif (2014), propõe uma “volta à realidade”, isto é, um processo voltado para estudo dos saberes dos protagonistas em seu contexto efetivo de trabalho, em situações concretas; sugere uma compreensão de que o professor é um protagonista e um profissional dotado de competências; e sustenta que necessita-se de estudar os saberes mobilizados e empregados pelos professores em todas as suas tarefas, esta perspectiva foi

denominada de “ecológica”¹ numa perspectiva integral, na linha das propostas de Wideen et al. (1998), com relação à formação para o magistério, e de outros pesquisadores norte-americanos, no tocante ao estudo do ensino, pois a ecologia proposta por William Doyle (1986) tratava-se de uma ecologia limitada apenas à sala de aula (ERICKSON, 1986, apud, TARDIF, 2014).

Behrens (2000), aponta que a prática pedagógica ofertada pelas IES deve contemplar uma mudança de paradigma, para tanto propõe o “Paradigma Emergente”, que tem como eixo central a produção do conhecimento, bem como baseia-se na visão sistêmica ou holística, que “busca a superação da fragmentação do conhecimento, o resgate do ser humano em sua totalidade, considerando o homem com suas inteligências múltiplas, levando à formação de um profissional humano, ético e sensível.” (BEHRENS, 2000, p. 61). Possui uma abordagem progressista, que “tem como pressuposto central a transformação social. Instiga o diálogo e a discussão coletiva como forças propulsoras de uma aprendizagem significativa e contempla os trabalhos coletivos, as parcerias e a participação crítica e reflexiva dos alunos e dos professores.” (BEHRENS, 2000, p.61), com o ensino com pesquisa² e a instrumentalização da tecnologia inovadora³.

Uma ciência que supere a fragmentação em busca do todo, considerando as conexões, o contexto e as inter-relações dos sistemas que integram o planeta. Ressalta ainda que, o grande desafio desta mudança de paradigma se refere à tentativa de aproximação do sujeito e do objeto, através de um processo que recupera a emoção e a intuição aliada à razão.

O “Paradigma Emergente”, portanto, procura produzir uma prática pedagógica nas IES que supere a visão uniforme e que suscite a visão de rede, de teia, de interdependência, buscando interconectar múltiplos interferentes que conduzam o estudante a uma aprendizagem expressiva, com autonomia, de modo contínuo, como um processo de aprendizagem para toda a vida, numa missão de recuperar a sensibilidade, a emoção, a intuição, os valores, a solidariedade, a harmonia, a paz, as parcerias, o trabalho integrado, objetivando formar um cidadão ético que lute pela transformação da sociedade para convertê-la numa sociedade digna, justa e humana (BEHRENS, 2000).

¹ A perspectiva ecológica do estudo do ensino se refere a fazer surgir as construções dos saberes da docência que refletem categorias conceituais e práticas dos professores, constituídas no e através do seu trabalho no cotidiano (TARDIF, 2014).

² “O ensino com pesquisa pode provocar a superação da reprodução, para a produção do conhecimento, com autonomia, espírito crítico e investigativo. Considera o aluno e o professor como pesquisadores e produtores dos seus próprios conhecimentos.” (BEHRENS, 2000, p. 61)

³ “Servindo como instrumentos, o computador e a rede de informações aparecem como suportes relevantes na proposição de uma ação docente inovadora.” (BEHRENS, 2000, p. 61)

A proposta de uma transformação de paradigma sugerida por Behrens (2000) vai ao encontro da proposta da epistemologia da prática profissional indicada por Tardif (2014) - que como já mencionada anteriormente, objetiva revelar e compreender os saberes profissionais dos docentes que atuam no contexto escolar - pois uma mudança de paradigma da prática pedagógica para uma visão sistêmica compreende uma visão integrada da formação docente, comportando assim um olhar mais atento sobre o contexto escolar e conseqüentemente sobre os saberes dos professores que ali atuam. Portanto, as práticas pedagógicas “só podem ser percebidas e compreendidas na perspectiva da totalidade”. (FRANCO, 2012, p. 156)

Vale destacar que, a formação inicial de professores trata-se de um processo educativo intencional, que abarca todas as finalidades desta formação, vejamos:

[...] a formação de professores não se efetua no vazio, mas deve estar vinculada a uma intencionalidade, a uma política, a uma epistemologia, a pesquisas aprofundadas dos saberes pedagógicos. A formação de professores desvinculada de um projeto político só pode caracterizar uma concepção extremamente pragmatista, reprodutivista, tecnicista da ação docente. (FRANCO, 2012, p. 167)

Um curso de formação docente possibilita uma formação teórico-prática do professor para a práxis. A atividade do professor é uma atividade da educação, portanto prática social - práxis. Assim, a Pedagogia enquanto ciência da educação, tem no seu campo o estudo da atividade docente, do exercício e do preparo dessa atividade, no qual a unidade teórico-prática possibilita a compreensão das contradições da educação enquanto práxis social, de maneira a estabelecer as finalidades de nova práxis educacional, em direção a afirmar a humanização do homem, compreendida como emancipação e desalienação (PIMENTA, 2012).

O exercício da atividade docente requer preparo. Preparo que não se esgota nos cursos de formação, mas para o qual o curso pode ter uma contribuição específica enquanto conhecimento sistemático da realidade do ensino-aprendizagem na sociedade historicamente situada, enquanto possibilidade de antever a realidade que se quer (estabelecimento de finalidades, direção de sentido), enquanto identificação e criação das condições técnico-instrumentais propiciadoras da efetivação da realidade que se quer. Enfim, enquanto *formação teórica* (onde a unidade teoria e prática é fundamental) para a práxis transformadora. (PIMENTA, 2012, p. 120)

Um outro prisma a ser observado alude ao fato das práticas educativas possuírem modelos de ação que se referem a atividades conduzidas e estruturadas por representações, tais como as representações da natureza da prática docente, que conferem sentido à atividade educativa, bem como definem, estruturam e orientam as ações; e as representações relativas às finalidades do ensino (TARDIF, 2014).

Para Abdalla (2006), a representação mental da realidade, seja fragmentada ou integral, é resultado de uma construção ativa, através da explicação da relação entre o pensamento e a ação.

Percebe-se que a ação da prática pedagógica na formação inicial em contexto escolar é permeada por representações adquiridas no decorrer do processo de aprendizagem do saber profissional docente, que muitas vezes são produzidas por múltiplas relações estabelecidas entre o seu percurso de vida; as interações humanas e suas sutilezas; as experiências escolares anteriores; a contemplação da prática docente dos formadores na IES; os conhecimentos epistemológicos, metodológicos, entre outros, construídos na formação inicial; a observação da prática do docente na escola - seja através do estágio docente ou de programas tais como o PIBID e o PRP; e a ação de ministrar aulas no contexto escolar - que demanda um planejamento do conteúdo, do objetivo, da metodologia, da avaliação e do resultado esperado, bem como demanda habilidades e competências inerentes ao compartilhar do saber com um grupo heterogêneo de estudantes, num dado momento histórico e num dado contexto escolar e social.

Assim, a prática pedagógica apreendida durante o processo de aprendizagem do saber profissional docente é conduzida e estruturada por uma gama de representações que possuem continuidades, rupturas e contradições inerentes à própria ação humana, bem como sofre alterações com relação ao tempo, ao contexto e às mudanças sociais.

Tardif (2014), ainda aponta que a prática educativa cotidiana constitui a base para validação das competências docente. Deste modo:

[...] a prática é como um processo de aprendizagem através do qual os professores e professoras retraduzem sua formação anterior e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes, de uma maneira ou de outra, para resolver os problemas da prática educativa. (TARDIF, 2014, p.181)

O quanto antes se iniciar a prática pedagógica, compreendida como unidade teórico-prática, no contexto escolar, durante a formação inicial, melhor será para a aprendizagem da profissão docente, haja vista o desenvolvimento de habilidades e competências da própria ação docente. Esta proposição, configura-se uma antecipação da indução à docência (FLORES, 2000), que se refere aos primeiros anos de atividade profissional e suas aprendizagens. Entretanto, Flores (1999), destaca que no contexto escolar a indução assume especificidades, pois é repentina e abrupta, assim o professor iniciante assume os mesmos encargos de um professor experiente num curto espaço de tempo.

Por conseguinte, observa-se que a prática pedagógica é consolidada através da experiência adquirida no contexto escolar através de interações humanas que ocorrem muitas vezes em situações contingentes.

A formação inicial necessita ter como meta habituar os estudantes, futuros professores, à prática profissional docente e a fazer deles profissionais que refletem sobre sua ação. Para tanto, a formação inicial de professores precisa convergir a formação cultural (geral) e a formação científica (disciplinar), através de disciplinas contributivas (psicologia da aprendizagem, sociologia da educação, didática etc.), vinculando-as à formação pedagógica diretamente relacionada à prática (TARDIF, 2014).

No Brasil a imersão no contexto escolar ocorre nos cursos de formação inicial de professores através do estágio, e dos programas Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e Programa Residência Pedagógica (PRP). Estes programas fazem parte das políticas públicas de formação docente, desenvolvidas pelo Ministério da Educação (MEC) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o intuito de aperfeiçoar a formação de professores através do contato do licenciando com a prática docente no espaço escolar, bem como promover uma interação entre a universidade e a escola.

Entretanto, os programas PIBID e PRP não fazem parte do currículo dos cursos de formação inicial docente, bem como não abrangem todas as IES e nem englobam todos os estudantes dos cursos de formação inicial de professores, o que compromete a isonomia na oferta de uma formação de qualidade, pois para que se tivesse isonomia o PIBID e o PRP deveriam ser ofertados para todas as IES com cursos de licenciatura e para todos os licenciandos, bem como deveriam fornecer bolsa de estudos para todos os envolvidos, e não só para uma parte dos participantes como já acontece por meio de edital. Desta forma, a isonomia seria garantida e haveria uma maior qualidade na oferta do ensino nos cursos de licenciatura.

Portanto, a construção de políticas públicas para a formação de professores, tais como o PIBID e o PRP, tem o grande desafio com relação à expansão destes programas, para que sejam ofertados a todos os licenciandos, inclusive aos licenciandos que trabalham e estudam no período noturno.

O estágio, de acordo com Pimenta (2012), é um dos elementos do currículo do curso de formação de professores. Portanto, esse currículo prepara o licenciando para o exercício de uma profissão. Essa preparação é uma *atividade teórica*, isto é, atividade cognoscitiva (conhecimento) e teleológica (finalidades). E para que as finalidades sejam estabelecidas de modo que antecipem uma realidade ideal, requer como ponto de partida o conhecimento

(teórico-prático) da realidade existente. Essa realidade existente (objetiva, prática), entretanto, não tem explicação nela mesma, pois enquanto realidade histórico-social situada, tem sua explicação no movimento da história, da sociedade. Ou seja, é determinada por fatores sociais que precedem, bem como lhe são exteriores. Deste modo, a formação de professores é compreendida como *atividade teórica*, a qual teoria e prática são indissociáveis, bem como condição essencial para a preparação do licenciando para transformar a realidade, pelo seu trabalho, por sua atividade prática (inseparável da teoria), constituindo do seu exercício profissional uma *práxis transformadora*. Entretanto, o curso de formação de professores (e nele o estágio), depende da opção de seus professores e coordenadores, pois também pode preparar para uma práxis repetitiva, burocrática etc., na qual teoria e prática são dissociadas (PIMENTA, 2012). Assim, a formação inicial de professores somente compreenderá a unidade teórico-prática, dependendo do lado que o curso de licenciatura opta por estar, se a serviço de uma *práxis transformadora* ou a serviço de uma práxis repetitiva e burocrática.

De acordo com Felício (2014), o PIBID contextualiza as disciplinas do curso de licenciatura, visto que a movimentação antecipada entre universidade e escola contribui para que os licenciandos problematizem nas aulas, na IES, as situações de ensino e de aprendizagem vivenciadas no cotidiano escolar das Escolas de Educação Básica. Essa problematização, por sua vez, proporciona momentos produtivos de reflexão crítica que colaboram para uma melhor formação docente, pois valoriza a articulação entre o conhecimento específico da área e o saber pedagógico, necessários para uma eficiente transposição didática (FELÍCIO, 2014), isto é, para uma adaptação de um determinado conteúdo às finalidades de ensino e de aprendizagem. Contudo, Felício (2014), afirma também que é necessário reconhecer que o PIBID, ao propor a articulação entre universidade e escola a partir de um vínculo mais igualitário, destaca algumas fragilidades das licenciaturas, sobretudo aquelas que dizem respeito à inflexibilidade dos currículos que continuam afirmando um modelo de formação marcado pela polaridade teoria/prática (FELÍCIO, 2014). O que evidencia que o curso de licenciatura tem autonomia para escolher o modo como seu currículo, seu estágio, bem como o PIBID, será planejado e desenvolvido nas IES em parceria com as Escolas de Educação Básica, se numa unidade teórico-prática ou numa dissociação entre teoria e prática.

Segundo França-Carvalho, Melo e Oliveira (2020), o PRP propicia que o residente aprenda a docência residente experimentando a gestão do cotidiano da sala de aula, planejando e executando atividades através da elaboração de planos de aula, aplicação de sequências didáticas, projetos de ensino e atividades de avaliação da aprendizagem dos estudantes. Estas

intervenções pedagógicas são planejadas em conjunto com os envolvidos no PRP proporcionando momentos de formação para que possam atuar dentro do espaço escolar, atendendo as demandas da Escola de Educação Básica e dos seus estudantes. Desta maneira, os residentes são formados sem separação dos princípios práticos (ético e estético), teóricos e políticos da prática educativa, como meios de criar e de recriar novas formas de ação docente (FRANÇA-CARVALHO; MELO; OLIVEIRA, 2020).

Entretanto, apesar do PRP abordar em seus objetivos - o exercício ativo da relação teoria e prática, como veremos adiante nesta pesquisa, Costa e Gonçalves (2020), ressaltam que o PRP vem ao encontro dos princípios que propõem para a formação de professores um manual de como fazer, ao invés, de propiciar que o processo formativo seja constituído pela valorização das vivências em sala de aula integrada com os conhecimentos teóricos. Isto se expressa quando o PRP em suas abordagens e ações obrigatórias apela à apropriação analítica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de seus princípios e fundamentos (COSTA; GONÇALVES, 2020). Observa-se que a BNCC imposta no PRP foi duramente criticada por várias entidades nacionais de educação, deste modo, posteriormente tanto a BNCC, quanto as manifestações destas entidades serão melhor analisadas neste estudo.

Assim, apreende-se que o desenvolvimento do PRP também depende da postura assumida pela IES com relação a este programa, se o PRP terá um caráter meramente pragmático ou se terá como princípio norteador a unidade teórico-prática.

Para um melhor entendimento de como é estabelecida na forma da lei a distribuição da unidade teórico-prática nos cursos de licenciatura, importa destacar que, a Resolução CNE/CP Nº 2/2015 (ainda em vigor), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica em nível superior, em cursos de licenciatura, estrutura as licenciaturas, respeitando a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das IES, da seguinte forma:

§ 1º Os cursos de que trata o *caput* terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição; III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição; IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica,

da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição. (BRASIL, 2015)

Já a Resolução CNE/CP N° 2/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para todos os cursos de nível superior de licenciatura destinados à formação inicial de professores para a Educação Básica, institui que os cursos de licenciatura terão carga horária total mínima de 3.200 (três mil e duzentas) horas, distribuídas em três grupos a saber: Grupo I - 800 (oitocentas) horas, para base comum, que abrange conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e alicerça a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais; Grupo II - 1.600 (mil e seiscentas) horas, que compreende a aquisição dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e conhecimentos da BNCC, e para a propriedade pedagógica desses conteúdos; Grupo III - 800 (oitocentas) horas, para a realização da prática pedagógica, igualmente subdivididas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em contexto escolar real, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas no decorrer do curso, desde o seu início, de acordo com o PPC da instituição formadora.

O Art. 15., parágrafo 3º, da Resolução CNE/CP N° 2/2019 evidencia que no Grupo III:

A prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização inicial com a atividade docente, conduza, de modo harmônico e coerente, ao estágio supervisionado, no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa. (BRASIL, 2019b)

Entretanto os cursos de licenciatura ainda têm dúvidas se Resolução CNE/CP N° 2/2019 terá continuidade, bem como estão aguardando a sua revogação, vigorando ainda as orientações da Resolução CNE/CP N° 2/2015.

Compreende-se, assim que, para que os futuros professores se tornem profissionais que refletem sobre sua ação, devem estar inseridos no contexto escolar real para que tenham vivências e experiências de docência, que comportem situações reais de ensino e seus contingentes, bem como que abarquem interações humanas legítimas, pois só assim os futuros professores serão capazes de reflexões significativas que contribuirão para a prática pedagógica e profissional docente.

Contudo, sabe-se que o contexto escolar é essencialmente complexo, com estruturas de funcionamento próprias, orientadas histórica, social e politicamente através de leis, resoluções, decretos, regimento escolar, projeto-político-pedagógico entre outros; permeado pelas relações humanas que refletem hierarquias, culturas, diversidades, heterogeneidade, desigualdades, contextos geográficos e sociais e tempos históricos; repleto de situações contingentes que se estabelecem nestas relações; bem como possui o objetivo de desenvolver o processo de ensino e aprendizagem para um determinado grupo heterogêneo de estudantes. Portanto, a inserção do licenciado na escola deve prever todas estas variáveis, que juntas requerem um sólido conhecimento teórico-prático, capacidade de improvisação, bem como habilidades e competências diversas para o alcance da finalidade escolar que é o ensino e a aprendizagem.

O ensino se desenvolve num contexto de inúmeras interações que representam vários condicionantes para a atuação docente, que estão relacionados a situações concretas que não são suscetíveis de definições prontas, e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como capacidade para o enfrentamento de situações mais ou menos transitórias e variáveis. Por isso, lidar com condicionantes e situações possui um caráter formativo, possibilitando que o docente desenvolva o *habitus*⁴, que permitirá enfrentá-los. Assim, o *habitus* torna-se um estilo de ensino (TARDIF, 2014).

O contexto escolar, nomeadamente a escola, é considerado um espaço de formação docente, de desenvolvimento da aprendizagem da profissão docente, na medida em que é através das práticas pedagógicas realizadas em sala de aula, das relações interpessoais constituídas, da partilha entre seus pares, da práxis pedagógica e da adaptação ao ambiente escolar que se manifestam múltiplas formas de aprendizado, que vão sendo instituídas ao longo da carreira profissional.

Abdalla (2006), destaca que os docentes se (re) constroem na posição de profissionais, e que a escola, deste modo, torna-se a base da formação e do desenvolvimento docente através do estabelecimento de discussões, e da resignificação das representações e necessidades dos docentes para que eles possam produzir novas práticas.

Outro elemento formativo da experiência docente no contexto escolar se revela no ato de retomada crítica (*retroalimentação*) dos saberes construídos na formação inicial e adaptação

⁴ *Habitus*, segundo Tardif (2014) se refere a “certas disposições adquiridas na e pela prática real”; para uma melhor compreensão do conceito de *habitus* assumido nesta pesquisa, recorremos a Setton (2002), que apresenta o conceito de *habitus* em Pierre Bourdieu (1982), que segundo a autora possui uma ótica original a saber: “*Habitus* é então concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano. (SETTON, 2002, p. 63)

à profissão, eliminando o que não se relaciona com a realidade escolar e conservando o que convém (TARDIF, 2014). A *retroalimentação* é vivenciada durante a formação inicial, especialmente quando o licenciando começa seus primeiros contatos com o espaço escolar.

O espaço escolar é portanto, um espaço concreto, socializado pelos modos de pensar, decidir e avaliar, bem como um espaço de construção da identidade profissional, um contexto de produção e formação docente, onde é possível superar as necessidades pessoais e/ou coletivas através da transformação das condições de existência, articulando as representações e o *habitus*⁵, através da resistência das representações do discurso e da construção de um novo *habitus* (ABDALLA, 2006).

Nóvoa (2019) pondera, que a formação de professores demanda observar a construção de uma identidade profissional, por meio do modo como o indivíduo constitui o seu percurso na profissão docente, através da reflexão sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas docentes. Não se trata de requerer apenas as questões práticas ou a preparação profissional, no sentido técnico ou aplicado, mas de abranger a complexidade da profissão em todas as suas dimensões teóricas, simbólicas, experienciais, ideológicas, políticas, culturais, entre outras.

Abdalla (2006), ressalta que a construção da identidade profissional docente abrange a conscientização da liberdade, que é a “compreensão crítica de nós mesmos, de nossos limites e possibilidades” (ABDALLA, 2006, p. 93), à medida que produz possibilidade de ação, isto é, quanto mais o docente conhece sua realidade, através dos valores, tanto mais toma decisões que o leva a enfrentar os diversos obstáculos que se apresentam no contexto escolar.

Para isto, é imprescindível estabelecer a necessidade de uma cultura⁶ colaborativa, que organize, de forma democrática, novas formas de dispor a escola, com o intuito de possibilitar a ressignificação das ações docentes (ABDALLA, 2006). Em síntese é:

[...] necessário compartilhar as experiências pessoais e profissionais: a prática, as ações e condições de trabalho. Pois, quando analisamos as situações, juntos com os outros, tomamos consciência de nossas intenções e ações na busca da inovação, da concretização dos projetos pessoais/profissionais. (ABDALLA, 2006, p. 45-6)

Deste modo, as relações interpessoais com seus pares no espaço escolar, numa perspectiva de partilha dos conhecimentos construídos, experimentados e vivenciados se

⁵ *Habitus* se refere ao conceito de Pierre Bourdieu, “princípios geradores de práticas distintas e distintivas” (BOURDIEU, 1997, p. 22, *apud* ABDALLA, 2006, p. 16).

⁶ Cultura “é o processo pelo qual o homem acumula as experiências que vai sendo capaz de realizar”. (VIEIRA PINTO, 1979, p. 123, *apud* ABDALLA, 2006)

constituem um importante passo rumo à construção da identidade profissional docente, para produção de possibilidades reais de ação, diante das dificuldades impostas pelo contexto da escola. Por isso, o estabelecimento de trocas de conhecimento e de experiências entre seus pares e nas relações interpessoais no contexto escolar podem ser trabalhadas na formação inicial docente através das práticas pedagógicas constituídas no estágio e/ou nos programas como o PIBID e o PRP, para uma práxis pedagógica que possibilite a constituição de uma identidade profissional docente. Portanto:

Socializar e tornar públicas as práticas induz os docentes a perceber que a prática não é apenas uma responsabilidade pessoal de cada docente, mas um trabalho coletivo de pensar o contexto e recriar um modo de atuar sobre ele. Assim considerada, ela deixa de ser vista em sua dimensão meramente individual e passa a fundar-se numa dimensão pública/social/coletiva. (FRANCO, 2012, p. 24)

Neste sentido, pensar a formação profissional docente através da unidade teórico-prática conduzirá o futuro professor ao exercício da práxis pedagógica, para a superação das contradições sociais, individuais e coletivas, bem como para a construção da identidade profissional docente, rumo à desalienação e emancipação humana, pois somente através da práxis pode-se “ser” e “estar” verdadeiramente livre no desempenho da profissão professor.

3 POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Refletir sobre a política de formação de professores requer uma compreensão da complexidade que abarca a formação profissional docente, que se constitui em um processo amplamente discutido por diversos pesquisadores contemporâneos com o intuito principal de uma formação docente de qualidade capaz de dialogar e interagir dialeticamente com as constantes mudanças, inovações, transformações e contradições do mundo globalizado.

Para Nóvoa (2019), como mencionado anteriormente, pensar a formação de professores demanda concentrar a atenção no modo como se constrói uma identidade profissional, como o indivíduo constrói o seu percurso no interior da profissão docente, obrigando-o a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas dos professores. Não se trata de solicitar apenas as questões práticas ou a preparação profissional, no sentido técnico ou aplicado, mas de abarcar a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas etc.).

Deste modo, pensar a abordagem de diversas variáveis na formação docente abrange uma formação holística, na qual o professor é compreendido como pessoa, profissional e cidadão, inserido num contexto histórico-social. “Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem.” (TARDIF, 2000)

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2018), ponderam que a experiência formativa recupera através da reflexão as experiências formativas anteriores para uma projeção reflexiva e crítica, na construção de um contínuo educativo que flui, interage, se desconstrói e reconstrói, se recriando.

Nesta perspectiva, infere-se que a formação daqueles que escolheram a docência se inicia na socialização primária, na dimensão familiar, perpassa nas vivências na escola enquanto estudantes, passando pela opção de se tornar professor através da realização de uma licenciatura – formação inicial, seguindo pelo início profissional da docência, passando pelo conhecimento adquirido com os anos de experiência, bem como pelo desenvolvimento de estudos contínuos – formação continuada. Tornando-se assim, um todo inacabado, não havendo dissociação entre a formação inicial e continuada, encaminhando para uma formação ininterrupta, numa analogia com o próprio desenvolvimento humano.

O processo de formação profissional docente ainda “integra tempos e conteúdos formativos; integra contextos, processos e realizações; integra os diversos atores.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2018, p. 22)

Portanto a formação de professores compreende toda a complexidade da própria vida: o pessoal, o profissional e o coletivo são inerentes e a reflexão crítica do desenvolvimento de todas estas dimensões se constitui o contínuo processo da formação docente.

Neste sentido, pesquisar como se caracteriza a política de formação de professores no Brasil presume a mobilização de um dado referencial teórico que relacione dialeticamente as bases legais e estruturais sobre o assunto a alguns dos principais pesquisadores sobre formação docente, levando-se em conta toda a complexidade que abarca essa formação.

As políticas pertinentes à docência nos advertem que, políticas, documentos, leis, normas, programas, são convergências de diferentes fatores e atuação do Estado e/ou de segmentos sociais na educação, com raízes históricas, circunstanciais e culturais, que se conjugam em dinâmicas próprias a cada situação e época. As contradições, diferenciações, contraposições, conflitos, encontram na democracia espaço público de lutas marcando presença, mesmo que com pesos variados, em escolhas governamentais. Ainda, entre a proposição e o discurso da política, escrito ou falado, e sua consecução nas práticas há disposições de múltiplos fatores e a linearidade entre intenções e práticas dificilmente é mantida (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ; ALMEIDA, 2019b).

Assim, julgamos ser basilar nessa segunda seção, o contexto da política de formação de professores no Brasil, do PRP no âmbito da política de formação inicial de professores, do PRP na UNIFAL-MG, bem como o aprofundamento de questões relacionadas à unidade teórico-prática na formação inicial docente.

3.1 O CONTEXTO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

As políticas de incentivo à formação de professores no Brasil objetivam desde uma maior e melhor articulação entre a Universidade e Escola, entre espaço de formação e espaço de trabalho, entre formação inicial e continuada, uma valorização das licenciaturas e da pesquisa em formação inicial de professores da Educação Básica até uma formação inicial de qualidade para o desenvolvimento humano e sustentável do país, bem como para a concretização de um Estado soberano, democrático, justo, inclusivo e que propicie a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atento ao reconhecimento e valorização da diversidade (BRASIL, 2015).

Na formação de professores no Brasil, a implementação de programas, tem sido fomentada por políticas públicas com a intenção de contribuir para a consolidação de uma formação inicial e continuada de qualidade, com a finalidade de melhorar a unidade teórico-prática nos processos formativos, o que nos interessa neste estudo.

Entretanto, para que possamos contextualizar a política de formação de professores no Brasil abordaremos, neste momento, um pouco sobre os governos que marcaram o desenvolvimento destas políticas, iniciaremos com o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 - 1998; 1999 - 2003), que teve apenas um Ministro da Educação, Paulo Renato Souza (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2022), durante todo seu governo. Segundo Oliveira (2009), neste período, existiram diversas reformas que foram na contramão dos direitos e garantias obtidos com a Constituição Federal de 1988, tais como, a prioridade ao ensino fundamental na política de financiamento, via o estabelecimento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), pela emenda à Constituição nº 14/06 e lei nº 9424/96. A criação deste Fundo, bem como de outras políticas importantes na distribuição das competências e responsabilidades entre os entes federados em educação, só foi possível por meio da Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, que substituiu o amplo direito à educação, do nascimento à conclusão do ensino médio, sem o limite de idade previsto na lei anterior, lei nº 5692/71, pela prioridade no ensino fundamental - determinada, principalmente, pela força do financiamento obrigatório - e a progressiva universalização do ensino médio. Naquela ocasião, a universalidade na condução de tais políticas afirmada na Constituição Federal de 1988 passa a ser substituída pela priorização aos mais necessitados, a públicos-alvo particulares. As reformas implementadas na educação brasileira nesse período resultaram na reestruturação do ensino no Brasil quanto à organização escolar, à redefinição dos currículos, à avaliação, à gestão e ao seu financiamento. Sobretudo na Educação Básica, as mudanças realizadas redefiniram sua estrutura. Estas alterações na legislação educacional brasileira tiveram como expressão maior a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 1996 (OLIVEIRA, 2009).

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, *apud*, COSTA; GONÇALVES, 2020), tiveram papel essencial no processo de aprovação da LDBEN os movimentos de política externa dos Estados Unidos e da Inglaterra, como também, organismos multilaterais internacionais como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outros, que enfatizavam que as reformas educacionais eram imprescindíveis

para que a educação se adequasse às necessidades das transformações da sociedade, melhor dizendo, as reformas educacionais consolidaram o alinhamento das políticas educacionais às pretendidas políticas econômicas pelos reformistas neoliberais.

De acordo com Oliveira (2009), a descentralização administrativa, financeira e pedagógica foi a marca das reformas educacionais, resultando em expressivo repasse de responsabilidades para o nível local, mediante a transferência de ações e processos de implementação, atribuindo grande importância à gestão em educação.

Assim, a principal normativa legal que ainda norteia a educação, bem como a formação docente no Brasil é a LDBEN, que estabelece a estrutura da educação nacional, institui responsabilidades e caracteriza cada modalidade e nível educacional, recebendo até o momento mais de duzentas reformulações distribuídas em vários artigos, em virtude de necessidades circunstanciais e de novas demandas (GATTI, 2021).

O Art. 61 da LDBEN define-se em parágrafo único, incluído pela Lei nº 12.014, de 2009, que:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL, 1996)

Na política de formação docente da LDBEN há uma preocupação com a unicidade teórico-prática, que se dará através de estágios e de capacitação em serviço, ressaltando a importância da formação inicial e continuada, observada no § 1º, do Art. 62, da LDBEN, incluído pela Lei nº 2.056, de 2009 a saber: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.”(BRASIL, 1996).

A respeito das políticas de formação de professores, é importante compreender os aspectos teóricos que servem de base para os processos formativos, a identidade docente, bem como conhecimentos e saberes imprescindíveis para esta formação. Assim, a formação de professores implica uma articulação entre o currículo da formação inicial docente e o currículo escolar, devendo oferecer experiências através das quais os licenciandos possam associar os conhecimentos pedagógicos e da área de formação ao da prática docente, relacionando o que

se aprende na universidade e o que se desenvolve nas escolas (FRANÇA-CARVALHO; MELO; OLIVEIRA, 2020).

Após a LDBEN, segundo Costa e Gonçalves (2020), houve a necessidade de discussão sobre diretrizes para a formação de professores, logo, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação de Professores, foram aprovadas em 2002 e buscavam romper com o modelo de formação em vigor desde o período da Ditadura Militar (1964-1985), o dos currículos mínimos baseados no esquema 3+1⁷, no qual a concentração da formação docente ficava apenas no último ano do curso, com o desenvolvimento das práticas docentes.

Assim, a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e no Art. 3º estabelecia que:

A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem: I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso; II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista: a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera; b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais; c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências; d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias. III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento. (BRASIL, 2002, p. 2)

Ressalta-se que no período de 1996 a 2003, segundo Oliveira (2009), realizou-se o Exame Nacional de Cursos (ENC-Provão), que era um exame aplicado aos formandos, com o objetivo de avaliar os cursos de graduação da Educação Superior no que tange aos resultados do processo de ensino-aprendizagem.

Em 2002, de acordo com Costa e Gonçalves (2020), com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva para a Presidência da República com posse no ano de 2003, de certa maneira, se conserva o ideário reformista do governo de Fernando Henrique Cardoso, ainda que algumas políticas educacionais se conduzissem a rumos mais progressistas, como discorrem Anadon e Gonçalves

⁷ Segundo Gatti (2010), a formação popularmente denominada 3+1, se originou a partir da formação de bacharéis com o acréscimo de um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura.

(2018, *apud*, COSTA; GONÇALVES, 2020) é mantido o movimento de descentralização das práticas de gestão, efetuam-se mais estímulo e autonomia na condução dos processos educacionais, discutem-se tempos, espaços, currículos desde a diversidade de realidades regionais, as mudanças se apresentam aos no cenário nacional ainda que representem, de forma acertada, os embates postos em sociedade.

Com o governo Lula houve uma expansão significativa do acesso ao ensino superior, como veremos posteriormente, entretanto em outras épocas no Brasil também ocorreram um aumento expressivo do ensino superior, em especial do sistema privado, a saber.

Segundo Michelotto, Coelho e Zainko (2006), no período da Ditadura Militar de 1964 a 1980 o número de matrículas no ensino superior aumentou quase dez vezes, entretanto os cursos eram em grande parte particulares e as licenciaturas eram curtas. Contraditoriamente, no período seguinte, de abertura política e redemocratização do país (1980-1995), o sistema apresentou um crescimento puramente vegetativo. Em 1980, havia 882 instituições de ensino superior no país. Em 1995, apenas 12 instituições tinham se anexado ao sistema, computando um modesto crescimento de 1,36% no período. A partir de 1995 houve um enorme crescimento do ensino superior no Brasil, em razão do crescimento da rede privada e, em virtude do processo de diversificação das instituições. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no Brasil o sistema privado cresceu 151,6% de 1996 a 2004 (MICHELOTTO; COELHO; ZAINKO, 2006).

O governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2011), teve como Ministros da Educação Cristovam Buarque (2003-2004), Tarso Genro (2004-2005) e Fernando Haddad (2005-2012), que seguiu por um período no governo Dilma Rousseff, como veremos posteriormente (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2022). Ressalta-se que no governo Lula, foi criado o documento “Uma Escola do tamanho do Brasil”, que enfatizava a necessidade de ampliação do acesso à educação superior para todos os que a ela demandarem e anunciava uma universidade comprometida com a inclusão social. Necessitava-se reverter o processo de deterioração intensa que atingia o ensino superior desde os anos 90, a diminuição dos investimentos públicos em educação em todos os níveis e os consecutivos cortes orçamentários que atingiram bastante o sistema universitário federal, impedindo sua expansão e provocando o sucateamento das universidades existentes (MICHELOTTO; COELHO; ZAINKO, 2006).

Assim, segundo Michelotto, Coelho e Zainko (2006), com o reconhecimento do papel estratégico das universidades, em específico as do setor público, para o desenvolvimento econômico e social do país, o governo Lula tomou várias medidas objetivando a expansão da

oferta de ensino superior, sobretudo o público, através do Programa Expandir, desenvolvido pela Secretaria de Educação Superior do MEC, previa-se a criação de dez universidades federais (duas a partir do zero, duas através do desmembramento de universidades existentes e seis a partir de escolas e faculdades especializadas) e 43 campi universitários em diversas regiões do país.

As propostas de “expansão” não se limitaram, entretanto, às criações de novas universidades públicas e novos “campi”, mas abarcavam também a ampliação do acesso nas instituições privadas por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI), por meio de renúncia fiscal, as instituições privadas ofertavam bolsas para alunos desfavorecidos (MICHELOTTO; COELHO; ZAINKO, 2006).

O PROUNI, foi criado pelo Governo Federal em 2004 e instituído pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, com a finalidade de conceder bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior, oferecendo, em contrapartida, isenção de alguns impostos àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa (PROUNI, 2010, *apud* PEREIRA; SILVA, 2010).

Entretanto, de acordo com Michelotto, Coelho e Zainko (2006), ainda no governo Lula, foram definidas estratégias conflitantes com as prioridades estabelecidas para o período de 2003 a 2006, tal como a política de avaliação articulada com a regulação que elaborou e instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que foi debatido com a sociedade, aprimorado e regularizado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 e Portaria MEC nº 2.051, de 09 de julho de 2004. Contudo, simultaneamente às discussões do SINAES e perante à necessidade de se reconsiderar o papel da universidade brasileira, diversos encontros foram realizados, dentre os quais ressalta-se: “Por que e como Reformar a Universidade Brasileira”, em agosto de 2003, e a “Universidade XXI”, seminário internacional realizado em novembro de 2003, ambos em Brasília, com o intuito de fornecer elementos para uma reforma universitária no Brasil.

De acordo com Pereira e Silva (2010), o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), caracteriza-se, desde 2005, como outra política de expansão de acesso ao ensino superior, foi estabelecido pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, se trata de um sistema integrado por universidades públicas que oferta cursos superiores para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, através do uso da educação à distância. O público em geral é acolhido, entretanto os professores que trabalham na Educação Básica têm

prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em Educação Básica dos estados, municípios e do Distrito Federal (UAB, 2010, *apud*, PEREIRA; SILVA, 2010).

Ainda no ano de 2006, institui-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, com a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, e no Art. 4º destaca que:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006, p. 2)

As DCNs para a licenciatura em Pedagogia de 2006 ainda estabelecem no Art. 7º que:

O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas: I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos; II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição; III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria. (BRASIL, 2006, p. 4)

Ainda no governo Lula, no ano de 2007, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e se refere a uma das ações que compõem o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (REUNI, 2010, *apud* PEREIRA; SILVA, 2010). De acordo com o *site*⁸ oficial do Reuni (*apud* PEREIRA; SILVA, 2010), o programa considera o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas com o intuito de reduzir as desigualdades sociais no país.

Oliveira e Leiro (2019) destacam que duas leis foram importantes para a consolidação das políticas de formação de professores no Brasil em 2007, a saber. Em 20 de junho de 2007, a Lei nº 11.494 expandiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) estendendo assim

⁸ <https://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>

para professores da Educação Infantil e do Ensino Médio os fundos antes previstos apenas para formação de professores do Ensino Fundamental. A Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007 altera as competências e a estrutura organizacional da CAPES, determinando no Art. 2º que a CAPES subsidiará o MEC na elaboração de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte para a formação de professores da Educação Básica e Superior. Quanto à Educação Básica, a intenção é induzir e promover a formação inicial e continuada, que poderá ser através de convênio com estados, municípios e Distrito Federal e exclusivamente por meio de convênios com as IES públicas e privadas.

O Decreto nº 6.310 de 20 de dezembro de 2007, regulamenta a ação da CAPES. Dentre as finalidades, estão a articulação das políticas de formação de professores e a produção de programas de atuação setorial ou regional com a mesma finalidade (OLIVEIRA; LEIRO, 2019).

Uma ação bem-sucedida de fomento à formação inicial de professores da CAPES, regulamentada por meio da Portaria MEC nº 38 de 12 de dezembro de 2007, se refere ao PIBID, que foi posteriormente alterado pelo Decreto nº 7.219/2010, com o intuito de qualificar estudantes de licenciatura para o trabalho nas escolas proporcionando por meio de projetos bem dirigidos e selecionados seu aperfeiçoamento em práticas escolares, gerando maior interação universidade-escolas (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ; ALMEIDA, 2019b).

Assim, o PIBID é compreendido “como espaço para a efetiva relação entre a teoria e a prática na perspectiva da problematização, da reflexão-ação-reflexão, uma vez que a permanência do licenciando na escola acontece de forma mais perene.” (FELÍCIO, 2014, p. 426).

Oliveira e Leiro (2019), relatam que em 29 de janeiro de 2009, publica-se o Decreto nº 6.755, que estabelece a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, assim como regulariza a atuação da CAPES, e tem como princípios a garantia da qualidade que devem ter os cursos de formação de professores; a articulação entre teoria e prática e indivisibilidade entre ensino, pesquisa e extensão; o reconhecimento da escola como espaço de formação; a necessidade de valorização profissional do professor; a articulação entre formação inicial e continuada e entre os níveis de ensino. Para que estas finalidades se cumprissem, institui-se os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, regulamentados pela Portaria nº 883, de setembro de 2009, que são órgãos colegiados com a função de organizar a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Básica. Para tanto, são encarregados da elaboração de planos estratégicos, conforme os diagnósticos realizados da formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica no Brasil.

De acordo com Reis, André e Passos (2020) em junho do ano de 2009 o MEC constitui, através da Portaria Normativa nº 9/2009, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, o qual, proporciona ações entre o MEC e a CAPES, vinculado com os estados e municípios e as IES públicas para estruturarem a formação inicial e continuada dos professores que já atuam nas respectivas redes públicas de ensino de Educação Básica e que não possuem a formação adequada estabelecida pela LDBEN 9394/96.

Gatti (2021), elucida que o PARFOR integra o Plano de Ações Articuladas – PAR de 2007, proposto pelo Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE também do ano de 2007, bem como que almejava integrar um conjunto de programas para organizar melhor o próprio sistema educacional, entretanto, essa política que aspirava ser articuladora acabou se fragmentando em atividades paralelas por setores independentes do MEC, gerando algumas sobreposições, bem como há poucos dados sobre as implicações desses programas e atividades diretamente na formação de professores e na Educação Básica.

Ainda no ano de 2009, de acordo com o *site*⁹ do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [s.d.], o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), instituído em 1998, com a finalidade de avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da Educação Básica, em 2009, aperfeiçoa sua metodologia e passa a ser utilizado como mecanismo de acesso à educação superior.

Em 2010, no último ano de mandato do governo Lula, outra iniciativa de expansão do acesso ao ensino superior se refere ao Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), antes denominado Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, segundo o *site*¹⁰ do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação [s.d.], o FIES foi criado em 1999 no governo Fernando Henrique Cardoso, entretanto a partir de janeiro de 2010 passa sua operacionalização, anteriormente efetuada pela Caixa Econômica Federal, para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), bem como cria-se inovações, tais como redução da taxa de juros, criação e alargamento do período de carência e do período de amortização, bem como de fluxo contínuo, permitindo o financiamento em qualquer período do ano.

Ainda no ano de 2010 é estabelecida a Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010, que funda e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada (SiSU), que é um sistema informatizado administrado pelo Ministério da Educação (MEC), para seleção de candidatos a

⁹ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>. Acesso em: set., 2022.

¹⁰ Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/area-para-gestores/dadosestatisticos/item/4752-historico>. Acesso em: set. 2022.

vagas no ensino superior disponibilizadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas dele participantes (BRASIL, 2010a).

No Art. 1º, § 1º da Portaria Normativa nº 2/2010, destaca-se que: “A seleção dos candidatos às vagas disponibilizadas por meio do SiSU será efetuada com base nos resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, a partir da edição referente ao ano de 2009.” (BRASIL, 2010a, p. 1)

Posteriormente, já no governo Dilma Rousseff, o SiSU foi modificado pela Portaria Normativa nº 21, de 5 de novembro de 2012, bem como recebeu emendas posteriores, que não serão aprofundadas neste estudo.

Dilma Rousseff (2011- 2014; 2015-2016) é eleita a primeira Presidenta do Brasil, e em seu governo teve como Ministros da Educação, respectivamente, Fernando Haddad (2005-2012), como mencionado anteriormente seguiu como ministro do governo Lula para o governo Dilma, Aloizio Mercadante (2012-2014), Henrique Paim (2014-2015), Cid Gomes (2015-2015), Renato Janine Ribeiro (2015-2015), Aloizio Mercadante (2015-2016) e José Mendonça Bezerra Filho (2016-2018), que seguiu por um período no governo de Michel Miguel Elias Temer Lulia, então vice-presidente de Dilma Rousseff, como veremos posteriormente (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2022).

Segundo Oliveira e Leiro (2019), no ano de 2011, a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública é estabelecida pela Portaria do MEC nº 1.328, de 22 de setembro de 2011, revogando a anterior de 2009 e deslocando a coordenação do Comitê Gestor da Rede para o Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica, passando a ter a função de elaborar, coordenar e avaliar as ações e os programas do MEC, da CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

No ano de 2015, segundo mandato do governo Dilma Rousseff, a educação é priorizada sob o lema “Brasil, Pátria Educadora”, e nesta época institui-se a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 02/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, que no Art. 5º destaca que:

A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à

práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão. (BRASIL, 2015)

Observa-se que a Resolução CNE/CP nº 02/2015 já menciona a base comum nacional, que deve ser assegurada por meio de conteúdos que poderão ser organizados em áreas interdisciplinares, compostos em núcleos específicos da formação, primando pela identidade dos cursos, pela inseparabilidade entre teoria e prática e entre ensino e pesquisa (OLIVEIRA; LEIRO, 2019). Tal base comum nacional posteriormente será implantada na Educação Básica, bem como deverá ser acatada pelas IES na formação de professores, como veremos mais adiante.

Em 09 de maio de 2016, institui-se então, o Decreto nº 8.752/2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e no Art. 2º determina que:

Para atender às especificidades do exercício de suas atividades e aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, a formação dos profissionais da educação terá como princípios: [...] V - a articulação entre teoria e prática no processo de formação, fundada no domínio de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos específicos, segundo a natureza da função; VI - a articulação entre formação inicial e formação continuada, e entre os níveis, as etapas e as modalidades de ensino; VII - a formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais; [...] XII - os projetos pedagógicos das instituições formadoras que reflitam a especificidade da formação dos profissionais da educação básica, que assegurem a organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorram para essa formação e a sólida base teórica e interdisciplinar e que efetivem a integração entre teoria e as práticas profissionais. (BRASIL, 2016a)

Observa-se que a preocupação com a unicidade teórico-prática permeia os documentos legais dos anos de 2015 e 2016, relativos à formação de professores, pois tanto teoria quanto prática nestes documentos possuem igual grau de relevância nesta formação, portanto, um maior prestígio de um em relação a outro implicaria em uma perda significativa da qualidade na formação docente. Neste sentido, Formosinho (2009) corrobora ressaltando que o conhecimento prático e pragmático se manifesta nas trajetórias e nas experiências de vida das pessoas ou de grupos sociais, o seu diálogo com o conhecimento científico expande a âmbito do conhecimento. Este diálogo dá origem a uma nova racionalidade, a uma outra forma de conhecimento que é ao mesmo tempo mais reflexivo e mais prático, mais democrático e mais emancipador do que qualquer um deles isolado.

Contudo, ainda no ano de 2016, mais especificamente em 31 de agosto de 2016, a Presidenta Dilma Rousseff sofre um *impeachment*, por denúncia de crime de responsabilidade, resultando na sua cassação, o que foi considerado um Golpe de Estado.

Costa e Gonçalves (2020), assim discorrem sobre o Golpe:

O golpe parlamentar sofrido pela presidenta instituiu outros rumos para as políticas de formação de professores no Brasil onde a mudança no direcionamento político demarcou as mudanças que viriam para as políticas educacionais. O então vice-presidente Michel Temer assume a Presidência do Brasil em agosto de 2016, e em seu discurso de posse já manifesta suas intenções para as políticas educacionais. Pertencente a um partido conservador e neoliberal, o MDB (Movimento Democrático Brasileiro), o ex-vice-presidente demonstra em seus discursos que a agenda do “novo” governo será alinhada com os ideais de seu partido. Então, é notório constatar que as transformações educacionais seguirão pelos caminhos neoliberais, sendo perceptível a presença de premissas reformistas no discurso defendido por Temer. (COSTA; GONÇALVES, 2020, p. 313-4)

Assim, após o golpe, o então vice-presidente de Dilma Rousseff, Michel Miguel Elias Temer Lulia (2016-2019) torna-se o Presidente do Brasil, e neste cenário mantém do governo Dilma o Ministro da Educação José Mendonça Bezerra Filho (2016-2018), como relatado anteriormente, e posteriormente nomeia como Ministro da Educação Rossieli Soares da Silva (2018-2018) (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2022).

A partir daí começam os retrocessos nas políticas de formação de professores, sem contar que neste período é sancionada a Lei de Responsabilidade das Estatais, Lei nº 13.303/2016 (BRASIL, 2016c), diminuindo o poder do governo na interferência quanto às decisões dessas instituições, entretanto este é um assunto que não aprofundaremos neste estudo, e que foi mencionado para que possamos avaliar inicialmente a dimensão das intenções tácitas com o golpe.

Então, em 2017, há uma modificação da LDBEN, referente à formação de professores, que ocorre com a Lei 13.478/2017, através do acréscimo do Art. 62-B, a saber:

Art. 62-B. O acesso de professores das redes públicas de educação básica a cursos superiores de pedagogia e licenciatura será efetivado por meio de processo seletivo diferenciado. § 1º Terão direito de pleitear o acesso previsto no **caput** deste artigo os professores das redes públicas municipais, estaduais e federal que ingressaram por

concurso público, tenham pelo menos três anos de exercício da profissão e não sejam portadores de diploma de graduação. (BRASIL, 1996, p.41)

Ainda no ano de 2017, há a inclusão do § 8º no Art. 62 da LDBEN acrescentado pela Lei nº 13.415/2017, que define que “os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular.” (BRASIL, 1996). Com a inclusão deste artigo, abriu-se precedentes para a instituição da BNCC e de documentos posteriores que determinam que a Base Nacional Comum Curricular seja estabelecida nos currículos das IES na formação de professores, que posteriormente serão melhor discutidos aqui.

De acordo com Costa e Gonçalves (2020), em outubro de 2017 também houve uma apresentação sobre a Política de Formação de Professores do MEC, realizada pela ex-secretária-executiva Maria Helena Guimarães de Castro e pelo, então, ministro Mendonça Filho, que compreendia em um conjunto de *slides* que demonstrava as intenções do MEC para a formação de professores no país, com a premissa “A qualidade das aprendizagens depende da qualidade do trabalho do professor”.

O discurso desta apresentação se iguala às proposições das reformas educacionais dos anos 1990, uma vez que o discurso que permeava tais reformas revelava uma necessidade de investimento na formação de professores que resultaria na melhoria da educação, bem como num melhor desempenho nas avaliações nacionais, semelhante ao que se percebe na lógica de custear apenas o que dá retorno, o que implica o caráter neoliberal dessa proposta (COSTA; GONÇALVES, 2020).

Assim, para a implantação da BNCC foi organizado um movimento denominado Movimento pela Base, que de acordo com o *site* deste movimento, trata-se de “uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições, que desde 2013 se dedica a apoiar a construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio.” (MOVIMENTO PELA BASE, [s.d.]

Não podemos deixar de mencionar que o Movimento pela Base tem como mantenedores e parceiros instituições privadas, tais como Banco Itaú e Fundação Lemann, entre outros, bem como que este movimento tem atuado na elaboração de políticas públicas para a educação no Brasil para a manutenção dos interesses da classe dominante, e que isto não seria possível no governo Dilma sem um diálogo com os representantes da educação, então o golpe seria perfeito para as modificações educacionais de interesse destas instituições privadas.

Neste sentido, os valores empresariais e mercantis, da produção, do lucro e da competição ocuparam o setor econômico e outros domínios da organização social, bem como

o setor da administração pública, se utilizando da propagação da ideia de que o setor público é ineficiente e de que a lógica de mercado e do funcionamento empresarial constituem a solução para a sua modernização e eficácia. Esta lógica neoliberal na educação pública se caracteriza por ideias que apelam pela eficiência, qualidade, eficácia, excelência, entre outros, reivindicando que as instituições públicas operem semelhantemente às instituições privadas. (FORMOSINHO, 2009).

Então, neste cenário de atuação do setor privado no setor público, a BNCC é sancionada em 22 de dezembro de 2017 através da resolução CNE/CP nº 2, estabelecendo a sua obrigatoriedade em toda a Educação Básica. Destaca-se que a BNCC é instituída para a Educação Infantil e para todo o Ensino Fundamental, sem o Ensino Médio. Entretanto o Ensino Médio ganha uma nova roupagem e passa a ser denominado Novo Ensino Médio, que de acordo com o *site* do MEC, foi implantado a partir da instituição da Lei nº 13.415/2017, que modificou a LDBEN/2016, alterando a estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até o ano de 2022) e determinando uma nova organização curricular, com mais flexibilidade, que observe uma BNCC e a oferta de diversas possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com enfoque nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional (PORTAL MEC, [s.d.]).

A implantação da BNCC é amplamente criticada, em especial, segundo a ANPED, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (2018) pela noção de competências dissociada do conteúdo, a saber:

Reiterar que cabe à escola desenvolver competências em relação ao “saber fazer” esvaziando seu conteúdo é uma forma de negar o que há de mais avançado no campo da ciência, da cultura e da arte para a maioria da população brasileira. É negar a escola como lugar de democratização do saber, do conhecimento. A ênfase na aprendizagem para desenvolver competências, sabemos, está articulada com as políticas que o Banco Mundial e outros organismos internacionais vêm desenvolvendo nos últimos tempos, e tem a ver com pensar a escola como se fosse uma empresa. Se o produto da empresa escolar são estas aprendizagens, ela tem que ser medida e avaliada principalmente pelos seus resultados. Não há uma preocupação com a formação integral do estudante, com um desenvolvimento omnilateral dessas novas gerações. Pelo contrário: se trata de um desenvolvimento estreitamente ligado à inserção produtiva das novas gerações. Queremos uma educação que forneça ao conjunto das pessoas das classes trabalhadoras condições de compreender e transformar suas vidas e com acesso amplo e democrático aos conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade. Portanto, manifestamos nossa insatisfação com uma base nacional comum curricular que retira a centralidade do conhecimento escolar em favor de um saber-fazer que desarticula teoria e prática, tomando esta última no sentido mais imediato e restritivo de um suposto saber-fazer. (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2018, p.3)

Ainda segundo a ANPEd, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (2018), de 2015 até o golpe de 2016 haviam debates com as entidades nacionais de educação sobre a instituição de uma BNCC no Brasil, entretanto após o golpe, mutila-se e tranforma-se o texto até então em debate, bem como encerram-se os debates com estas entidades que eram contra a proposta mutilada da BNCC, que até o golpe participavam destes debates, bem como retira-se o Ensino Médio da BNCC, vejamos:

A retirada do ensino médio da proposta da BNCC da Educação Básica já aprovada, [...] foi um fato simbólico, com um significado fundamental para a compreensão da atual reforma por meio da MP746/16 que resultou na Lei 13.415/17. Esta etapa da educação escolar brasileira foi, na prática, desvinculada da Educação Básica, contrariando a LDB/ 1996, que considera o ensino médio, no interior de uma concepção educacional avançada de educação básica, uma das suas três etapas, indissociável das demais. A cisão da educação básica, com o envio pelo MEC da proposta de BNCC da educação infantil e do ensino fundamental sem o ensino médio, cabe perguntar, foi dialogada com quem? A única versão pública que o MEC apresentou para a BNCC do ensino médio é a que foi entregue ao CNE. Quem tornou público o debate foi o CNE e por isso podemos afirmar que a atual BNCC para o Ensino Médio é uma versão piorada, reducionista e autoritária. (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2018, p.1)

Assim, neste contexto, no ano de 2018, surge o PRP, que é um programa integrante das políticas públicas pontuais para formação de professores, através da Portaria CAPES 38/2018 (BRASIL, 2018b), que se trata de uma ação da Política Nacional de Formação de Professores, concebida pelo MEC e a CAPES, em parceria com as IES, que possuem licenciaturas, e as Escolas de Educação Básica, visando aprimorar a formação teórico-prática do residente, a partir da segunda metade do curso, bem como, entre outros, fomentar a adequação dos currículos dos cursos de formação inicial docente da Educação Básica às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Destaca-se que a criação do PRP não era necessária, pois o exitoso PIBID¹¹ já realizava atividades em contexto escolar, como veremos posteriormente neste estudo, contudo é sabido que todas as modificações nas políticas de formação de professores, a partir deste período, configuraram-se como retrocessos na educação, privilegiando uma formação voltada para os interesses de manutenção do *status quo*. Ressalta-se também que o PRP veio para auxiliar a implantação da BNCC, em especial nos currículos das licenciaturas, o que o PIBID não fomentava.

¹¹ COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Editais e Seleções – PIBID. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/ibid/editais-e-selecoes>. Acesso em: fev., 2023.

Com a implantação do PRP prognosticava-se a abertura de 80 mil bolsas, contudo os movimentos do Fórum dos Coordenadores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (FORPIBID) pela manutenção do PIBID, originaram na reconfiguração do PRP que passou a dividir as bolsas com o PIBID (COSTA; GONÇALVES, 2020).

Costa e Gonçalves (2020), ressaltam ainda que, o PRP se manifesta enquanto concretização de demandas de diálogos anteriores realizados entre o CONSED Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o MEC.

Desta forma, o PRP passa a integrar as ações da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica definidas pelo Decreto n.º 8.752/2016, que traz no Art. 3º: “VIII - assegurar que os cursos de licenciatura contemplem carga horária de formação geral, formação na área do saber e formação pedagógica específica, de forma a garantir o campo de prática inclusive por meio de residência pedagógica.” (BRASIL, 2016^a, p. 4).

Compreende-se que o PRP e o PIBID favorecem a inserção do licenciando no contexto escolar. Entretanto, observa-se que a legitimidade da formação inicial de professores é da IES, portanto o PRP e o PIBID deveriam ser garantidos e efetivados através dos currículos dos cursos de licenciatura e não apenas como programas paralelos às licenciaturas.

Posteriormente o governo do Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), deu continuidade ao desmonte na educação, iniciado pelo governo de Michel Temer, e para que isto fosse garantido teve como Ministro da Educação Ricardo Vélez Rodrigues (2019-2019), Abraham Weintraub (2019-2020), Carlos Alberto Decotelli, chega a ser nomeado no final de junho de 2020, entretanto não toma posse, e Milton Ribeiro (2020-2022) (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2022). Contudo, o Ministro da Educação Milton Ribeiro pede exoneração do cargo no final de março de 2022, devido escândalo de suposta corrupção no MEC. Então, o governo de Bolsonaro, diante deste cenário, coloca em seu lugar um ministro interino, Victor Godoy Veiga (2022) (SCHIAFFARINO, 2022).

Assim, em 2019, a Resolução CNE/CP nº 2/2019, revoga a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que foi sancionada no governo Dilma, e estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, bem como institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), devendo ser empreendida em todas as modalidades dos cursos e programas de formação de professores, direcionando assim, as IES na construção de seus currículos para as

licenciaturas, tendo como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC) (BRASIL, 2019b). No Art. 7º determina que:

A organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica, tem como princípios norteadores: I – compromisso com a igualdade e a equidade educacional, como princípios fundantes da BNCC; II - reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado; III - respeito pelo direito de aprender dos licenciandos e compromisso com a sua aprendizagem como valor em si mesmo e como forma de propiciar experiências de aprendizagem exemplares que o professor em formação poderá vivenciar com seus próprios estudantes no futuro; IV - reconhecimento do direito de aprender dos ingressantes, ampliando as oportunidades de desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e atitudes indispensáveis para o bom desempenho no curso e para o futuro exercício da docência; V - atribuição de valor social à escola e à profissão docente de modo contínuo, consistente e coerente com todas as experiências de aprendizagem dos professores em formação; VI - fortalecimento da responsabilidade, do protagonismo e da autonomia dos licenciandos com o seu próprio desenvolvimento profissional; VII - integração entre a teoria e a prática, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto aos conhecimentos específicos da área do conhecimento ou do componente curricular a ser ministrado. (BRASIL, 2019b)

Bem como no Art. 8º desta resolução, destaca-se os fundamentos pedagógicos que os cursos relativos à formação inicial de professores para a Educação Básica devem ter, entre outros: uma atuação didático-metodológica alinhada com a BNCC e o uso pedagógico das inovações e linguagens digitais para o desenvolvimento de competências dos docentes em formação, em sintonia com as mencionadas na BNCC e com o mundo atual (BRASIL, 2019b).

A Resolução CNE/CP nº 2/2019, recebe muitas críticas dos pesquisadores em políticas de formação de professores, de acordo com Reis, André e Passos (2020), as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) de 2019, sofreu alterações em relação à anterior, opondo-se às conquistas do movimento dos professores a respeito dessas Diretrizes. Nesta perspectiva, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) defendendo a manutenção das Diretrizes Curriculares Nacionais do ano de 2015, destaca através do documento “Uma Formação Formatada” que foi explicitado em audiência pública do CNE em outubro de 2019, reforçando o que deve permanecer e denunciando aspectos que contrariam as ponderações da Associação, tais como caráter privado das políticas educacionais, em detrimento do caráter público; exigência de uma formação de professores

voltada às competências e habilidades individuais em prejuízo de uma concepção coletiva de educação; proposta de formação única para todo o país, desconsiderando o Art. 211 da Constituição Federal, que prevê a organização dos sistemas de ensino em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios (BRASIL, 1988); e a centralidade nas instruções da BNCC, desconsiderando, assim, a capacidade de tomada de decisões dos professores e o acato aos desafios das escolas com suas diversidades.

Ainda em outubro de 2019, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e mais outras vinte e duas entidades nacionais de educação publicaram o texto “Contra a Descaracterização da Formação de Professores: Nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02 /2015”, criticando também a Resolução CNE/CP nº 2/2019, vejamos:

A versão 3 da Proposta de Reformulação da Resolução, apenas agora disponibilizada pelo CNE, apresenta proposições que: destroem as políticas já instituídas; desconsideram a produção e o pensamento educacional brasileiro ao retomarem concepções ultrapassadas como a pedagogia das competências; apresentam uma visão restrita e instrumental de docência e negativa dos professores; descaracterizam os núcleos formativos, a formação pedagógica e a segunda licenciatura; ignoram a diversidade nacional, a autonomia pedagógica das instituições formadoras e sua relação com a educação básica; relativizam a importância dos estágios supervisionados retrocedendo, desse modo, nos avanços que a área alcançou com a Resolução 02/2015. Repudiamos, também a proposta de institucionalização de institutos superiores de educação, assim como a proposição de referenciais docentes de caráter meritocrático para a valorização do professor (formação, carreira, salário e condições de trabalho), entre tantas outras impropriedades. (ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, *et al.*, 2019, p. 1)

Em 19 de julho de 2021, foi publicado o texto “Pedagogia em Alerta: mudança sem debate, Não!”, do Fórum Nacional de Mobilização e Defesa do Curso de Pedagogia, diante das imposições da Resolução CNE/CP nº 2/2019, criticando veementemente o fato de em 10 de fevereiro de 2021, o CNE ter convidado as entidades da área de formação de professores para apresentar sua proposta para as novas DCNs dos Cursos de Pedagogia, em um conjunto de *slides* em *Power Point*, sem, até a data deste texto, disponibilizar uma minuta – como de praxe - que permitisse uma análise mais aprofundada. Apesar da fragilidade da apresentação, esta foi suficiente para declarar o processo de destruição e desmonte dos Cursos de Pedagogia e, portanto, das próprias IES de Educação. Neste texto foram destacados alguns aspectos das DCNs apresentados pelo CNE, a saber:

1) A centralidade da BNCC como guia para a formação docente. 2) Uma concepção pragmática e reducionista de formação e de docência, fundamentada basicamente em competências e habilidades. 3) A separação da Pedagogia em dois cursos: Formação de professores multidisciplinares para a Educação Infantil e Formação de professores

multidisciplinares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Rompe-se, assim, com uma concepção epistemológica de ensino-aprendizagem e de infância (0 a 10 anos) na qual se assentam a DCN de Pedagogia de 2006. 4) A fragmentação entre planejamento, coordenação e ação docente, impondo 400h adicionais opcionais para a formação em administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional. 5) A desconsideração da formação para a docência nos cursos médios modalidade normal e para os cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas em que sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (FÓRUM NACIONAL DE MOBILIZAÇÃO E DEFESA DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2021, p.1)

Foi defendido, ainda, no texto “Pedagogia em Alerta: mudança sem debate, Não!”, a prorrogação, de no mínimo dois anos, para a implementação da Resolução CNE/CP nº 02/2019, justificada entre outras razões pela complexidade do momento que as IES e a sociedade vivenciam em virtude da pandemia da Covid-19.

Os protestos e resistências por parte das entidades de educação implicaram na publicação em 06 de julho de 2022, da Nota de Esclarecimento sobre a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, pelo CNE, com a finalidade de esclarecer sobre a aplicação da mencionada Resolução. Esta Nota enfatiza que de acordo com o Art. 27 da Resolução CNE/CP nº 2/2019, o prazo limite é de até 2 (dois) anos para sua implantação pelas IES, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e da BNC-Formação, determinadas e estabelecidas pela Resolução, bem como que este prazo se encerra no ano de 2022. A Nota de Esclarecimento, ainda, ressalta que chegaram dúvidas ao CNE das IES, portanto, elucida pontos levantados por estas instituições, a saber:

I – Pedagogia As DCNs do Curso de Graduação em Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006) trazem-na como licenciatura a ser realizada em 3.200 (três mil e duzentas) horas e extingue as habilitações, definições que se mantêm. Entretanto, o perfil do egresso e as competências a serem desenvolvidas no decorrer do curso se alteram com a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que as atualiza em relação às competências profissionais e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A licenciatura em Pedagogia, na Resolução CNE/CP nº 2/2019, destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e/ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O curso superior de Pedagogia divide-se em duas licenciaturas: licenciatura para Educação Infantil e licenciatura para Anos Iniciais do Ensino Fundamental. São dois cursos distintos, cada qual com duração de 3.200 (três mil e duzentas) horas. Isso significa dois diplomas possíveis: a) Pedagogia – Licenciatura em Educação Infantil; e b) Pedagogia – Licenciatura em Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

II – A Formação para Atividades Pedagógicas e de Gestão em mais 400 (quatrocentas) horas O art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2/2019, inserido no Capítulo VII – Da Formação Para Atividades Pedagógicas e de Gestão, dispõe sobre a formação para atuar em Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica, nos termos do art. 64 da LDB. Cabe esclarecer que a formação em gestão é permitida apenas nas licenciaturas de Pedagogia ou em pós-graduação, não sendo permitida nos demais cursos de habilitação para o magistério. Esta formação não se configura como outro diploma de graduação para as Pedagogias, mas deve constar como apostilamento dessas. No caso de pós-graduação

lato sensu, resulta em certificado e para *stricto sensu*, resulta em diploma (mestrado/doutorado) na área da Educação. As 400 (quatrocentas) horas podem ser realizadas no âmbito do curso superior de Pedagogia, sem que se confunda a carga horária ou de atividades acadêmicas de cada um, mas integrado ao projeto curricular da licenciatura, garantida a carga horária para ambos os 4 estudos, ou seja: 3.200 (três mil e duzentas) horas para licenciatura e 400 (quatrocentas) horas para gestão escolar, com total de 3.600 (três mil e seiscentas) horas.

III – Duração dos cursos de licenciatura Todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, devem ser organizados com as 3.200 (três mil e duzentas) horas distribuídas em, no mínimo, 4 (quatro) anos ou 8 (oito) semestres.

IV – As Diretrizes Curriculares Nacionais específicas de cada curso diante da Resolução CNE/CP nº 2/2019 As DCNs, específicas de cada curso de licenciatura, devem se adaptar, no que for contraditório, à Resolução CNE/CP nº 2/2019, seja pela amplitude da resolução no sentido de atualizar o conjunto de DCNs de licenciatura, seja mesmo por ser posterior àquelas, e tacitamente superarem os normativos passados.

V – Prazo de atualização dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) às novas DCNs homologadas em 2019 A atualização dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de licenciatura (PPC) ofertados pelas IES deve ser realizada em 2022, sem possibilidade de prorrogação de prazo. Dessa forma, os estudantes ingressantes em 2023 deverão fazer apenas cursos já adequados à Resolução CNE/CP nº 2/2019. Essa disposição é válida para todas as IES, inclusive aquelas que anteriormente implementaram a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Ressalta-se que os licenciandos que ingressaram com o PPC estruturado à luz da Resolução CNE/CP nº 2/2015 têm direito de concluir o curso que começaram.

VI – As habilidades previstas no art. 13, § 1º O art. 13 define as aprendizagens para o Grupo II, que compreende o aprofundamento de estudos na etapa e/ou no componente curricular ou área de conhecimento. A carga horária deste Grupo é de 1.600 (mil e seiscentas) horas e deve efetivar-se do 2º ao 4º ano, segundo os três tipos de cursos, respectivamente destinados à: I - formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil; II - formação de professores multidisciplinares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e III - formação de professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. [...] É oportuno ressaltar que as aprendizagens do Grupo II são as relativas à BNCC, o que não exclui o conhecimento das didáticas específicas (conhecimento pedagógico do conteúdo), da Língua Portuguesa, da Matemática e do ensino (alfabetização, metodologias ativas, por projetos, entre outras). Dessa forma, não se trata de conhecimentos a mais e, sim, de 6 conhecimentos integrados. O futuro professor precisa dominar os conteúdos da Educação Básica, seu ensino e sua aprendizagem, portanto, não são conhecimentos estanques.

VII – Conhecimento Pedagógico do Conteúdo e como ele pode ser garantido nos novos Projetos Pedagógicos dos Cursos O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo é o conhecimento sobre a didática intrinsecamente atrelado às especificidades de cada componente curricular ou tema de ensino.

VIII – Práticas Pedagógicas: Estágio Supervisionado e Práticas nos Componentes Curriculares O art. 15 da Resolução CNE/CP nº 2/2019, inserido no Capítulo IV – DOS CURSOS DE LICENCIATURA, Grupo III, estabelece que a carga horária de 800 (oitocentas) horas para a Prática Pedagógica deve estar intrinsecamente articulada, desde o primeiro ano do curso, com os estudos e com as práticas previstos nos componentes curriculares. As Práticas Pedagógicas são divididas em duas categorias: 1) Estágio Supervisionado; e 2) Práticas nos Componentes Curriculares.

IX – Formação Pedagógica de Graduados não Licenciados [...] o curso de graduação anteriormente realizado deve trazer conhecimentos prévios da habilitação pretendida e que essa formação se destina apenas à docência dos Anos Finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e do Técnico, não se aplicando à docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. [...] As novas DCNs, portanto, não descaracterizam as concepções anteriores, apenas tornam adequada a Formação Pedagógica à nova matriz de competências profissionais e modifica a

carga-horária, permanecendo, entretanto, como objetivo precípua suprir a falta de licenciados em áreas específicas por localidade para Anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e de Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Portanto, a Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados não pode ser destinada ao curso superior de Pedagogia. O curso da Formação Pedagógica pode ser ofertado por IES que tenha curso de licenciatura reconhecido e com avaliação satisfatória pelo Ministério da Educação (MEC) na habilitação pretendida, sendo dispensada, nesses casos, a autorização ou a emissão de novos atos autorizativos. Ainda assim, o curso da Formação Pedagógica deve estar cadastrado na plataforma e-MEC.

X – Da Formação em Segunda Licenciatura O curso de graduação em Pedagogia, licenciatura é especificamente voltado à formação de professores para a docência da Educação Infantil e/ou dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, estes cursos possuem um conjunto de conhecimentos complexos e devem ser aprofundados nas 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas dos Grupos I e II da Resolução CNE/CP nº 2/2019. A segunda licenciatura, assim como a formação pedagógica para graduados não licenciados, não se destina ao curso superior de Pedagogia.

XI – Atividades Acadêmicas Científicas Culturais A Resolução CNE/CP nº 2/2019 não traz a obrigatoriedade das 200 (duzentas) horas de Atividades Acadêmicas Científicas Culturais (AACC), como nas Resoluções anteriores, não sendo obrigatório seu cumprimento nas licenciaturas. A IES pode manter para as AACC horas adicionais às 3.200 (três mil e duzentas) horas. No entanto, é relevante indicar que esse é um quesito presente em instrumentos de avaliação de cursos, no que diz respeito aos indicadores referentes à corpo docente.

XII – Quanto ao relacionamento com Leis, Decretos e Resoluções que tangem à Educação como: diversidade étnico racial, direitos humanos, Libras, entre outros temas A Resolução CNE/CP nº 2/2019 explicita a obrigatoriedade de que os novos PPCs estejam alinhados à BNCC.

XIII – Curricularização da Extensão A Extensão, definida pelo art. 3º da Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018, significa que: [...] *é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa.* Essa Resolução prevê a obrigatoriedade de 10% do total da carga horária do curso (320 horas) seja desenvolvida em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social. Essa carga horária pode estar contemplada nas 3.200 (três mil e duzentas) horas totais do curso ou pode estar além dessas horas obrigatórias, conforme o PPC da IES. A carga horária pode ser desenvolvida no Grupos I, II e III, com exceção das 400 (quatrocentas) horas de estágio. (BRASIL, 2022, p. 1-6, 9-11)

Em resposta à esta Nota de Esclarecimento a ANFOPE e o Fórum Nacional de Diretores e Diretoras de Faculdades, Centros, Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), publicam em 08 de julho de 2022, o texto “Posição da ANFOPE e FORUMDIR sobre a Nota Técnica de Esclarecimento sobre a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, publicada pelo CNE em 06 de julho de 2022”, ressaltando ser esta Nota Técnica do CNE mais uma afronta à formação de professores e à autonomia universitária, bem como que esta Nota Técnica não tem poder normativo e, por conseguinte, não pode ir mais adiante do que já está expresso na legislação vigente, a saber:

Os esclarecimentos contidos na referida Nota Técnica desconsideram a ampla produção da jurisprudência nacional que discute a Antinomia Jurídica, definida como “[...] a presença de duas normas conflitantes válidas e emanadas de autoridade competente, sem que se possa dizer qual delas merecerá aplicação em determinado caso concreto[...]” (TARTUCE, 2017). Ademais, uma Nota Técnica não pode acrescentar novos elementos a uma orientação hierarquicamente maior. [...] O caso da Resolução CNE/CP 01/2006, pode ser considerado desta forma, visto que a regulamentação do Curso de Pedagogia foi aprovada depois de amplo e longo debate sobre a concepção de formação do Pedagogo, ao passo que a Resolução CNE/CP 02/2019 é uma norma geral para todas as licenciaturas. Isso posto, a Nota Técnica não pode revogar a Resolução CNE/CP 01/2006 e/ou descaracterizá-la. (ANFOPE; FORUMDIR, 2022, p. 1-2)

ANFOPE e FORUMDIR (2022), ainda, solicitam a prorrogação da implantação da Resolução CNE/CP 2/2019 para continuação do debate e para progredir em projetos formativos das várias licenciaturas, bem como registra que em momento de mudança política no âmbito Federal e dos Estados e do Distrito Federal, no cerne do pleito eleitoral, não cabe, deste modo, a imposição de uma implementação, em tempo inviável, de projeto devastador da educação e do desprestígio da docência.

Como mencionado acima o ano de 2022 foi um ano eleitoral, no qual foi escolhido o Presidente da República, Senadores, Governadores, Deputados Federais, Deputados Estaduais e Deputado Distrital. Um momento muito conturbado, marcado por um país dividido entre apoiadores do candidato Luiz Inácio Lula da Silva e do candidato e atual Presidente da República, Jair Bolsonaro.

Assim, no primeiro turno das eleições presidenciais o candidato Luiz Inácio Lula da Silva liderou com 48,43% dos votos válidos, contra 43,20% do candidato Jair Bolsonaro (JUSTIÇA ELEITORAL, 2022).

Destaca-se que o atual governo de Jair Bolsonaro às vésperas do segundo turno das eleições presidenciais, anuncia um bloqueio no orçamento das Universidades Federais causando um grande descontentamento no meio educacional, que já vinha denunciando o retrocesso na educação desde o golpe contra a Presidenta Dilma Rousseff em 2016.

Entretanto, no segundo turno das eleições presidenciais o candidato Luiz Inácio Lula da Silva venceu com 50,90% dos votos válidos, contra 49,10% de Jair Bolsonaro (JUSTIÇA ELEITORAL, 2022), causando por um lado um grande alívio, bem como uma grande esperança no meio educacional, mas por outro lado, os apoiadores do atual Presidente, Jair Bolsonaro, deram início há protestos criminosos em todo o país, com o intuito de anular as eleições a todo custo e impedir a posse do Presidente eleito, Luiz Inácio Lula da Silva, numa tentativa de ferir a democracia brasileira. Diante disto, O Supremo Tribunal Federal (STF), que no governo de

Jair Bolsonaro, atuou de modo a impedir a instalação de uma nova ditadura no Brasil, também tem atuado com medidas severas para conter tais protestos criminosos em todo o país. Deste modo, o Presidente eleito tem um grande desafio pela frente na tentativa de unir um país já dividido.

Observa-se que a formulação de políticas educacionais no Brasil possui descontinuidades e está sempre à mercê das disposições dos grupos políticos (REIS; ANDRÉ; PASSOS, 2020), que tentam imprimir nas políticas educacionais seus pressupostos teóricos e políticos que nem sempre coadunam com os avanços científicos do campo educacional.

No Brasil, a cada quatro anos com a eleição de novos governantes, tanto na esfera municipal, estadual, quanto na esfera federal, abarca conseqüentemente uma mudança nas políticas educacionais, que afetam diretamente a qualidade da educação.

Neste sentido, a formação inicial de professores, apesar das tentativas de reorientação e requalificação dessa formação, procrastina-se a execução de propostas inovadoras e, desse modo, a maioria dos cursos de licenciatura tem currículos fragmentários, estágios precários, formação genérica com pouca identidade, escassa relação com as escolas e seus currículos (GATTI, 2021).

Importante frisar que políticas são processos negociados, não são lineares, desprovidas de valores e interesses, e, mesmo que se derivam de políticas já existentes em aspecto cumulativo, os ajustes em seus termos, objetivos e processos podem resultar, ou não, num rompimento com ideias anteriores (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ; ALMEIDA, 2019b).

Diante disto, observa-se que as políticas públicas de formação de professores não são estáticas, acompanham o movimento social, cultural, histórico e político inerentes à dinâmica da própria vida, entretanto, o que não se pode admitir são retrocessos nas conquistas já consolidadas, para isto torna-se necessário cada vez mais o desenvolvimento de um trabalho coletivo para as lutas pela melhoria das políticas públicas educacionais; denúncias com relação aos retrocessos na educação; bem como a realização de pesquisas a nível de políticas públicas educacionais que apontem possíveis caminhos para uma educação de qualidade, que seja capaz de dialogar e interagir dialeticamente com as transformações, inovações, mudanças e contradições do mundo globalizado.

3.2 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP) NO ÂMBITO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

O PRP se constitui um programa de incentivo à formação inicial e continuada de professores, que desde 2018, tem sido desenvolvido no Brasil, sob a administração da CAPES, neste estudo, especificamente, nos interessa a perspectiva da formação inicial docente no PRP, entretanto é sabido que a formação de professores é constante, devido toda complexidade que abarca o processo de ser professor num mundo globalizado em constantes e céleres transformações com contradições diversas.

Esta proposta, como mencionado anteriormente, configura-se enquanto um projeto que antecipa a indução à docência que, para Flores (2000, p.45), trata-se dos primeiros anos de atividade profissional, nos quais se processa a aprendizagem institucional que permite ao novo professor “integra-se no contexto profissional, na medida em que compreende os valores, o conhecimento e o comportamento associado à profissão”.

Flores (1999) ainda destaca que no campo da educação, nomeadamente na escola, a indução assume peculiaridades, pois é repentina e abrupta. O professor iniciante assume as mesmas responsabilidades de um professor experiente num curto espaço de tempo.

Assim, a ampliação de programas como o PIBID e o PRP, bem como a instituição de novos programas que contemplem a formação inicial de professores, devem ser extensivos a todos os licenciandos, pois ainda não são. Tais programas são importantes para a formação inicial de professores, na medida em que introduzem o licenciando no contexto escolar real, sob a orientação e supervisão da IES, possibilitando-lhes experiências reais e contextualizadas, entretanto, ainda não são programas abrangentes, pois estão à mercê de políticas públicas que nem sempre possuem disponibilidade orçamentária para ampliação da sua oferta, bem como não fazem parte do currículo das licenciaturas, sendo programas à parte, como veremos adiante.

Observa-se que antes da instituição do PRP no ano de 2018, existiram outras propostas semelhantes a nível nacional que não chegaram a ser efetivadas. Segundo Silva e Cruz (2018) em 2007, o senador Marco Maciel, do Partido Democratas, do Estado de Pernambuco, inspirado na residência médica, propõe o Projeto de Lei do Senado Federal nº 227 sobre “residência educacional a professores da educação básica”, com carga horária mínima de 800 horas, tratava-se de uma modalidade ulterior à formação inicial, que tinha como objetivo a melhoria na formação dos docentes de Educação Infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao

5º ano) após a formação em cursos de Pedagogia ou outros de licenciatura, mas não teve prosseguimento na pauta do Congresso Nacional.

Ressalta-se que a “residência educacional” proposta pelo então senador Marco Maciel tinha inspiração na residência médica, que se trata de uma pós-graduação a nível de especialização ofertada a médicos em instituições de saúde, na qual os residentes são remunerados para trabalhar sob a orientação de médicos especialistas.

No ano de 2012, o senador Blairo Maggi, do Partido Republicano, do Estado do Mato Grosso, reformula o Projeto de Lei do Senado Federal nº 227, de 2007, através do Projeto de Lei do Senado Federal nº 284, sobre “residência pedagógica”, também com carga horária de 800 horas, bem como uma etapa ulterior de formação inicial para a docência na Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Em 2014, foi aprovado o Projeto de Lei do Senado Federal nº 6, do senador Ricardo Ferraço, do Partido da Social Democracia Brasileira, do Estado do Espírito Santo, com a proposta “Residência Docente”, como etapa extra à formação inicial, de 1.600 horas, dividida em dois períodos, a ser ofertada para licenciandos com até três anos de conclusão dos cursos de licenciatura. O Projeto de Lei nº 06/2014, alterou o Art. 65 da LDBEN/96, através da Emenda nº 1, de 13 de maio, de 2014, mas foram apontados pontos desfavoráveis deste projeto, o que impediu sua implementação.

Nestas três propostas, há uma fragilidade teórico-metodológica a saber, o pouco aprofundamento conceitual, bem como a vinculação da residência na formação inicial de professores ao formato da residência médica, como um programa de formação continuada, sem adentrar nas especificidades da formação docente (SILVA; CRUZ, 2018).

Silva e Cruz (2018), ressaltam ainda que, desde os anos 2000 vem acontecendo experiências isoladas de residência na formação inicial de professores, através dos sistemas Municipais, Estaduais e Federais da Educação Básica e Superior, em estados tais como São Paulo, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro (em parceria com o Estado de Minas Gerais), mas não a nível nacional.

No Estado de São Paulo, através dos Decretos nº 57.978/ 2012 e 59.150 / 2013, foi instituído o *Programa Residência Educacional*, visando melhorar a prática docente, bem como operacionalizar as atividades de estágio supervisionado, prescritas na Lei Federal nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, a qual previa ações de parceria por meio de termos de cooperação técnica, convênios entre outros. Os cursos de Pedagogia não foram beneficiados com o

Residência Educacional. No ano de 2014 houve a suspensão deste programa (SILVA; CRUZ, 2018).

Desde 2009, de acordo com Silva e Cruz (2018), a Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (EFLCH/Unifesp-Campus Guarulhos) desenvolve no curso de Pedagogia a Residência Pedagógica na ótica da pedagogia da alternância, que se constitui num programa de estágio, no qual há um progressivo contato sistemático entre estudantes, professores das IES e das Escolas de Educação Básica.

Em Jundiaí (São Paulo), no ano de 2014, foi instituído o Programa de Estágio Remunerado pela prefeitura do município através de parceria com três universidades particulares da cidade, o programa oferecia 225 (duzentos e vinte e cinco) vagas para estagiários dos cursos de Pedagogia, Letras, Educação Física e Psicologia, com salários de R\$ 950,00 e carga horária de cinco horas diárias. Os estagiários auxiliavam os professores no planejamento e nas atividades na escola, bem como aprendiam conceitos sobre gestão, entretanto o programa não teve continuidade (SILVA; CRUZ, 2018).

Segundo Silva e Cruz (2018), em Ivoti (Rio Grande do Sul), no Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI), criou-se, em 2008, o Projeto de Residência Pedagógica ainda vigente, no qual há a migração dos estudantes da instituição para outras cidades do país. O estágio supervisionado tem duração de uma semana em colégios da rede Sinodal de Educação (rede de escolas da Igreja Luterana) e, durante este período, os estudantes ficam instalados nas casas dos professores de cada unidade.

No ano de 2011, a Residência Pedagógica foi estabelecida no primeiro ano de estágio probatório para docentes da rede municipal de educação de Niterói (Rio de Janeiro) pela Fundação Municipal de Educação de Niterói em parceria com o Centro de Alfabetização Leitura e Escrita (CEALE), ligado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A parceria foi instituída pelo Ministério da Educação (MEC), que ofertou o curso com recursos do Plano de Ações Articuladas (PAR), sem ônus para o município. O curso teve duração de 60 (sessenta) horas, com certificação do MEC, da Secretaria de Educação Básica e do CEALE (SILVA; CRUZ, 2018).

Nota-se que as iniciativas isoladas de residência na formação inicial docente atenderam somente ao público local, portanto não tiveram propostas que foram pensadas a um nível nacional. Entretanto, de acordo com Silva e Cruz (2018), há uma exceção com relação ao programa de estágio da Unifesp de Residência Pedagógica, que se inspirou na pedagogia da alternância e implementou uma metodologia para a formação prática em conexão com as

escolas públicas de Educação Básica de Guarulhos, o qual houve produção de pesquisas e seminários integrativos sobre a Residência Pedagógica, contribuindo, deste modo, com os estudos sobre este tema.

Assim, o PRP pela primeira vez é instituído a nível nacional pela CAPES, ofertado às IES públicas e privadas sem fins lucrativos, com cursos de licenciatura na modalidade presencial ou no Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), através da Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, que resolve em seu Art. 1º:

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

Destaca-se no Art. 3º da Portaria 38/2018 que, “As IES serão selecionadas por meio de edital público nacional.” (BRASIL, 2018b). Portanto nem todas as IES que oferecem cursos de licenciatura serão contempladas com o PRP, sobretudo pelas implicações econômicas e orçamentárias do governo, pois o PRP oferta bolsas para o seu desenvolvimento, como veremos mais adiante.

A concretização do PRP se dá por meio do Edital 6/2018 da CAPES. O PRP se desenvolve a partir de um regime de colaboração formalizado através de Acordo de Cooperação Técnica (ACT) entre o Governo Federal, mediado pela CAPES, e os estados, por intermédio das secretarias de educação dos estados ou órgão correspondente. A atuação do governo municipal é consolidada por meio de Termo de Adesão ao ACT, firmado pela secretaria de educação do município, que a posteriori fará as inscrições das escolas que concorrerão a aprovação do programa, em seu respectivo campo (FREITAS; FREITAS; ALMEIDA, 2020).

Para a efetivação do PRP, o Edital 6/2018 da CAPES aponta os seguintes objetivos:

I. aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; II. induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; III. fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; IV. promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (BRASIL, 2018a, p.1)

Com a instituição do PRP, houve um descompasso na esfera da CAPES, em torno de dois programas paralelos: PIBID e PRP, a saber. Para tanto, é necessário pontuarmos algumas considerações a respeito do PIBID nesta discussão.

O PIBID instituído pela CAPES, foi regulamentado através da Portaria MEC nº 38 de 12 de dezembro de 2007, mas foi posteriormente alterado pelo Decreto nº 7.219/2010, com os seguintes objetivos:

I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II - contribuir para a valorização do magistério; III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2010b, p. 1)

Observa-se que os objetivos do PIBID preservam a autonomia das IES com relação aos cursos de licenciatura, seus currículos e suas formas de desenvolvimento deste programa. Já com relação aos objetivos do PRP ficam nítidas as imposições às IES, bem como os retrocessos com relação à autonomia destas instituições, pois há uma indução à reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura com base no PRP, bem como há uma exigência de adequação dos currículos destes cursos à BNCC. Desta maneira, infere-se que a instituição do PRP teve finalidades implícitas de modificações educacionais a serviço de interesses neoliberais, como mencionado antes.

Silva e Cruz (2018) ponderam que o PRP vincula a formação de professores a uma finalidade estritamente pragmática de servir a uma reformulação curricular da Educação Básica, bem como a indução da reformulação do estágio, ferindo assim, a autonomia universitária.

Destacam ainda a vinculação da prática docente do residente no PRP à BNCC, como sendo um dos objetivos centrais do programa, atribuindo desta forma uma característica minimalista à formação docente, não só à formação docente, mas à prática pedagógica e ao desenvolvimento profissional de professores.

Deste modo, a BNCC, aqui compreendida como um currículo mínimo a ser ensinado, está imposta às IES, através das Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 2/2019, bem como dos editais do PRP, para adequação de suas licenciaturas, tornando-se assim, um desafio para

manutenção da autonomia universitária, bem como da qualidade na formação inicial de professores.

A Resolução CNE/CP nº 2 de 22 de dezembro de 2017, destaca que a BNCC passa a direcionar os cursos de formação inicial e continuada de professores, bem como os programas a eles designados, a saber:

Art. 17. Na perspectiva de valorização do professor e da sua formação inicial e continuada, as normas, os currículos dos cursos e programas a eles destinados devem adequar-se à BNCC, nos termos do §8º do Art. 61 da LDB, devendo ser implementados no prazo de dois anos, contados da publicação da BNCC, de acordo com Art. 11 da Lei nº 13.415/2017. (BRASIL, 2017b, p. 11)

Observa-se que o PRP sendo um programa direcionado à formação inicial de professores é instituído com o intuito de corroborar a adequação dos currículos das licenciaturas à BNCC, como dito anteriormente.

Tarlau e Moeller (2020), chamaram de *consenso por filantropia* a instituição da BNCC, que é quando recursos materiais, produção de conhecimento, domínio da mídia e redes formais e informais são empregados por instituições privadas para obter um consenso entre diversos atores sociais e institucionais em apoio a uma específica política pública, apesar de tensões expressivas, transformando a política pública em questão numa ação amplamente aceita.

A expansão da atuação de atores privados e corporativos nas políticas públicas educacionais por todo o mundo sobreveio no contexto da redução do investimento do Estado na educação pública e, conseqüentemente, das investidas ideológicas à educação pública em diferentes contextos globais, resultando numa educação como espaço para expansão da lógica de mercado e aumento dos lucros corporativos (TARLAU; MOELLER, 2020).

O PRP, neste cenário de interferência da iniciativa privada nas políticas públicas educacionais, cumpre um papel essencial na busca pela aceitação dos diversos atores sociais e institucionais para a implementação da BNCC, bem como para a expansão da lógica de mercado através da educação. Desta maneira, as IES enfraquecem cada vez mais sua autonomia, ficando à mercê das políticas públicas educacionais ditadas pelo *status quo*, que interferem diretamente em seus currículos e programas.

Ressalta-se que a Carta Magna no Art. 207 estabelece que “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” (BRASIL, 1988). Entretanto, tal autonomia sempre foi interpretada como uma liberdade relativa, pois as

normativas prescritas administrativas, de gestão de recursos, bem como curriculares tendem a direcionar as ações das IES.

De igual modo, a LDBEN no Art. 53, explicita que:

No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízos de outras, as seguintes atribuições: [...] II- fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes; III- estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão. (BRASIL, 1996)

Contudo, a LDBEN (BRASIL, 1996) também traz uma alteração incluída, após o golpe de 2016 contra o governo Dilma, pela Lei nº 13.415, de 2017, no Art. 62, § 8º, a saber: “Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular.”

Destarte, percebe-se que, após as alterações na LDBEN, incluídas com a Lei nº 13.415, de 2017, passaram a existir contradições na LDBEN quanto à garantia do exercício da autonomia das IES, pois ao mesmo tempo em que a lei assegura a liberdade na construção dos currículos dos cursos de licenciatura e dos programas das IES, igualmente impõe que os currículos destes cursos e programas tenham por parâmetro a BNCC, tornando esta liberdade relativa e o PRP, nesta direção, também abrange nitidamente esta imposição da implementação da BNCC nos currículos destas IES.

Um outro objetivo do PRP que merece destaque, é o de aperfeiçoar a formação dos residentes e exercitar ativamente a relação teoria e prática. Neste sentido Costa e Gonçalves (2020) apontam que:

A premissa “exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente” (CAPES, 2018) presume um viés pragmático da prática docente, onde o professor pauta sua prática, não no desenvolvimento de uma unidade teórico-prática, mas sim, em processos fragmentados que se dão através da potencialização de competências e habilidades. Compreendemos que o processo de formação docente se constitui a partir da apropriação e da construção de uma identidade docente, pautada no desenvolvimento de uma unidade teórico-prática traçada por perspectivas de apreensão do conhecimento e dos instrumentos da atividade pedagógica. (COSTA; GONÇALVES, 2020, p. 316-7)

Ainda segundo Costa e Gonçalves (2020), o PRP ao abordar sobre o desenvolvimento de novas competências profissionais ligadas somente à prática, confere ao papel do professor um caráter tecnicista que visa apenas o desenvolvimento de habilidades e desloca o lugar do conhecimento para a apropriação da realidade. Entretanto, observa-se que o desenvolvimento de competências e habilidades relativas à prática, bem como a apropriação da realidade também

são elementos necessários na formação docente, mas não devem ser tratados de forma dissociada da teoria, necessita-se que sejam desenvolvidos numa unidade e integração, de tal modo que se apoiem mutuamente nas reflexões, ações e decisões referentes ao processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar.

Zeichner (2010), como mencionado antes, reforça a importância de uma unidade teórico-prática na formação docente através do conceito de “terceiro espaço”, aqui mencionado previamente, que segundo ele, é híbrido, na medida em que abrange um abandono das binaridades tais como entre o conhecimento prático profissional e o conhecimento acadêmico, entre a teoria e a prática, assim como abrange a integração, de discursos opostos, compreendidos desta maneira, como diferentes pontos de vista.

Felício (2014) destaca que, para dar início a um processo de rejeição das polaridades entre o saber profissional e o saber acadêmico, estabelecido no percurso histórico da formação inicial de professores, necessita-se de um trabalho colaborativo entre os professores da Educação Básica e do Ensino Superior, envolvendo os professores da Educação Básica como co-formadores em prol da formação dos futuros professores.

Assim, o terceiro espaço para Zeichner (2010) integra o conhecimento prático ao conhecimento acadêmico, numa relação dialética, propiciando uma ampliação das aprendizagens para os licenciados em formação inicial, o que não é observado nas proposições do PRP, pois a dissociação tácita da teoria e da prática no PRP pode impedir que esta integração se efetive.

Além do caráter mais empírico do PRP em detrimento do teórico, apontado por Costa e Gonçalves (2020), há um outro aspecto relevante, aqui mencionado anteriormente, a ser considerado no PRP - ele não se constitui parte integrante do currículo de formação inicial de professores, acontecendo de forma paralela, o que do mesmo modo, pode fragilizar a unidade teórico-prática, pois o fato do PRP ser um programa com edital próprio e não compreender o currículo de formação inicial de professores, já o torna um programa fragmentado, à parte, devendo ser adaptado ao que é proposto nos currículos das licenciaturas, o que enfraquece a unidade teórico-prática já proposta nos currículos dos cursos de formação inicial de professores, na medida em que o PRP é sobreposto às licenciaturas e não parte integrante destes cursos.

Observa-se ainda que o PRP também não abrange todos os licenciandos das IES selecionadas, como também dito antes, o que fragiliza a formação inicial de professores nas IES selecionadas, pois não é ofertado a todos os licenciandos, gerando duas modalidades na formação inicial docente: licenciandos com e sem experiência no PRP. De acordo com o Edital

CAPES nº 6/2018, cada núcleo de subprojetos de residência, que correspondem aos cursos de licenciatura da IES (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Matemática, Ciências, Física, Química, Biologia, Geografia, História, Sociologia e Filosofia, Pedagogia, Licenciatura Intercultural Indígena e Licenciatura em Educação do Campo), conterà no mínimo 24 (vinte e quatro) e no máximo 30 (trinta) residentes¹², sendo concedidas 24 (vinte e quatro) cotas de bolsa na modalidade residente, devendo a IES, incluir até 6 (seis) discentes sem bolsa.

A Portaria nº 45, de 12 de março de 2018, dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no PRP e PIBID e em seu art. 3º estipula as modalidades de bolsa no PRP:

I - Residente: para discentes com matrícula ativa em curso de licenciatura que tenham cursado o mínimo de 50% do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período; II - Coordenador institucional: para docente da IES responsável pelo projeto institucional de Residência Pedagógica; III - Docente orientador: para o docente que orientará o estágio dos residentes estabelecendo a relação entre teoria e prática; IV - Preceptor: para o professor da escola de educação básica que acompanhará os residentes na escola-campo. (BRASIL, 2018c)

Os participantes do PRP - coordenador institucional, docente orientador, preceptor e residente, realizam um processo seletivo, no seu campo de atuação, a partir de editais específicos, estabelecendo acordo de disponibilidade de tempo e cooperação entre universidade e escola (FREITAS; FREITAS; ALMEIDA, 2020).

O Art. 18 da Portaria 45/2018, igualmente institui as atribuições dos bolsistas residentes do PRP, a saber: elaboração do seu plano de atividades junto ao docente orientador e ao preceptor; cumprimento de carga horária mínima de 440 horas de residência nos termos da Portaria 38/2018; desenvolvimento de ações do plano de atividades de forma acadêmica, profissional e ética; elaboração e entrega dos relatórios previstos no prazo estabelecido no plano de atividade; participação das atividades de acompanhamento e avaliação do programa estipuladas pela CAPES ou pela IES; comunicação de qualquer irregularidade no andamento da residência ao seu docente orientador ou a coordenação institucional do programa na IES (BRASIL, 2018c).

Nas atribuições dos bolsistas residentes constata-se que deve ser desenvolvida a relação teoria e prática profissional, permeando todo processo de desenvolvimento do PRP nas IES em parceria com as escolas-campo, desde a elaboração pelo residente - com orientação do docente

¹² O quantitativo de residentes é flexível para cada edital e depende da disponibilidade orçamentária, que está atrelada às políticas públicas.

orientador - do plano de ações, da execução dessas ações, da avaliação, da realização de relatórios, até a percepção do andamento do PRP. Importa salientar neste processo de desenvolvimento do PRP, que para o sucesso do programa torna-se imprescindível “uma maior articulação entre universidade e escola, uma vez que ambas estão envolvidas por saberes igualmente importantes.” (FREITAS; FREITAS; ALMEIDA, 2020)

O segundo edital do PRP é lançado no ano de 2020 pela CAPES, através do Edital nº 1 para seleção das IES que participarão do PRP, com os seguintes objetivos, a saber:

I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente; II - promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); III - fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; e IV - fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores. (BRASIL, 2020)

Os objetivos praticamente permanecem os mesmos do Edital 6/2018 da CAPES, contudo, não há uma referência no Edital 1/2020 quanto à indução da reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, mencionados no Edital 6/2018.

Percebe-se que o PRP para induzir uma reformulação do estágio supervisionado nas licenciaturas deveria ser extensivo a todas as IES e a todos os estudantes e não apenas às IES selecionadas e aos 24 residentes bolsistas e até 6 residentes voluntários de cada curso, como destacam os Editais 6/2018 e 1/2020 da CAPES, mas devido ao limite de oferta de bolsas determinado por condicionamentos econômicos e à disponibilização de recursos orçamentários, o PRP não é extensivo a todas IES e nem a todos os licenciandos.

Outro aspecto que sofreu alteração no PRP foi o da carga horária mínima que na Portaria Nº 45/2018, era de 440 horas para os bolsistas residentes passa a ser de 414 horas totais, no Edital 1/2020 da CAPES, com vigência de 18 meses, organizadas em três módulos de seis meses de 138 horas cada, sendo 86 horas para preparação geral da equipe, 12 horas para elaboração de planos de aula e 40 horas para regência com acompanhamento do preceptor.

O Edital 1/2020 da CAPES também traz a seguinte orientação: “As escolas participantes do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares-PECIM serão habilitadas previamente pela Capes e deverão ser priorizadas como escola-campo para implementação dos projetos institucionais.” Orientação esta não apontada no Edital 6/2018 da CAPES.

Ainda no Edital 1/2020 da CAPES, constata-se a orientação direcionada às IES na elaboração de um único Projeto Institucional (PI) de PRP, com a apresentação de um subprojeto

por área de residência pedagógica, sendo composta por um ou mais núcleos, podendo também ser apresentado subprojeto interdisciplinar com até três áreas de residência pedagógica. Os subprojetos são organizados por áreas prioritárias e gerais, a saber:

3.2.8. Subprojeto: núcleo ou conjunto de núcleos organizados por áreas de residência pedagógica, classificadas como prioritárias e gerais.

a) Áreas prioritárias de residência pedagógica: Alfabetização, Biologia, Ciências, Física, Língua Portuguesa, Matemática e Química.

b) Áreas gerais de residência pedagógica: Arte, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Informática, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Sociologia, Intercultural Indígena, Educação do Campo e Pedagogia. (BRASIL, 2020)

Observa-se que no Edital 6/2018 da CAPES, não houve a definição de áreas prioritárias, enquanto que no Edital 1/2020 da CAPES, os cursos de Pedagogia, Filosofia, Geografia, História, Sociologia, entre outros, não fizeram parte das áreas prioritárias. Os critérios para o estabelecimento de áreas prioritárias não foram explicitados, contudo, infere-se uma desvalorização de tais cursos frente aos prioritários, e isto faz parte do desmonte da educação no Brasil, que vem sendo articulado desde o golpe de 2016, como dito anteriormente.

Ainda sobre o PI de PRP, ressalta-se também as informações que o PI e os subprojetos precisam abarcar para que possam ser selecionados, as quais devem se orientar para uma visão do projeto como um todo. O PI de preenchimento eletrônico deve especificar entre outros - a descrição de ações; articulação entre teoria e prática; as contribuições do projeto para a formação prática docente; a relevância do projeto para a formação inicial de professores; as expectativas da contribuição com as escolas-campo; o modo como as ações podem ser ampliadas para as outras licenciaturas; e as estratégias de acompanhamento e avaliação dos subprojetos. Já os subprojetos devem conter entre outros – descrição do contexto; o modo como as atividades do subprojeto contribuirão para o desenvolvimento da autonomia do licenciando; estratégias para a valorização do trabalho coletivo no planejamento e realização das atividades; articulação da BNCC com as áreas do conhecimento do subprojeto; estratégias adotadas para inserção e ambientação dos licenciandos na escola; acompanhamento da participação dos professores da escola e dos residentes; e resultados esperados (BRASIL, 2020).

Percebe-se que o PRP no âmbito da política pública de formação inicial de professores abarca complexas dimensões desde o processo de institucionalização do programa, na seleção das IES - por meio do PI, das escolas-campo, dos bolsistas e voluntários (quando houver), até a sua execução, acompanhamento e avaliação.

Martins e Guedes (2019) destacam que as práticas das políticas públicas “podem ser reconstruídas, ressignificadas e reinterpretadas, considerados os contextos, interesses, ideologias e experiências diversas em que são inseridas e/ou implementadas.”

Deste modo, o PRP devido à complexidade das dimensões atribuídas pelo contexto de execução pode estabelecer alterações na proposta inicial num nível microestrutural, em atenção às peculiaridades locais, podendo se tornar um programa muito atrativo para as experiências formativas dos residentes, a depender do modo como a IES irá abordá-lo na sua implantação e desenvolvimento.

3.3 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP) NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS-MG (UNIFAL-MG)

Como já mencionado anteriormente, o PRP se constitui uma ação da Política Nacional de Formação de Professores, desenvolvida pelo MEC e a CAPES, em parceria com as IES, que ofertam licenciaturas, e as Escolas de Educação Básica, denominadas escolas-campo, que em 2018 é instituído a nível nacional através do Edital 6/2018 da CAPES.

A IES participante do PRP é selecionada através da aprovação de seu Projeto Institucional (PI) do PRP em consonância com as orientações dadas neste edital.

Neste momento abordaremos um breve histórico da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), que é uma das IES participantes do PRP, bem como nosso objeto de pesquisa neste trabalho.

De acordo com o *site* da Universidade Federal de Alfenas [s.d.], sua constituição ocorreu em 03 de abril de 1914, como Escola de Odontologia e Farmácia de Alfenas (Efoa) sendo reconhecida pela Lei Estadual nº 657, de 11 de setembro de 1915. A criação da Efoa foi concretizada pelos esforços de alguns médicos, dentistas e farmacêuticos, comandados pelo farmacêutico João Leão de Faria. O grupo era composto por Nicolau Coutinho, Armando de Almeida Magalhães, Donato de Melo, José de Silveira Barroso e Affonso Ladislau, professores que trabalhavam sem remuneração fixa devido à pouca disponibilidade de recursos. O curso de Farmácia foi o primeiro a ser inserido na Efoa, seguido pelo curso de Odontologia, criado em 1915.

A federalização da Efoa aconteceu em 1960 e no ano de 2001, a Instituição tornou-se Centro Universitário Federal (Efoa/Ceufe), oferecendo novos cursos presenciais para a

sociedade, mas também cursos a distância, instituindo, em fevereiro de 2004, o Centro de Educação Aberta e a Distância (Cead) com cursos de graduação e de especialização a distância. Em 2005, através da Lei Federal nº 11.154, de 29 de julho de 2005, a Efoa/Ceufe passou a ser Universidade Federal de Alfenas, utilizando a sigla UNIFAL-MG, escolhida pela comunidade acadêmica. A Instituição organiza-se administrativamente em quatro unidades, com localização da Sede e da Unidade Educacional Santa Clara, em Alfenas; e os campi avançados nas cidades de Poços de Caldas e Varginha (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS, [s.d.]

Quanto ao desenvolvimento do PRP na UNIFAL-MG, naquilo que diz respeito à pesquisa documental serão abordados os Editais 6/2018 e 1/2020 da CAPES, entretanto, naquilo que tange à pesquisa de campo será apresentado apenas o Edital 1/2020. Vale ressaltar ainda que a UNIFAL-MG participa do PRP desde o primeiro edital lançado pela CAPES no ano de 2018.

Como mencionado antes, o Projeto Institucional (PI) do PRP pode ter alterações qualitativas em relação ao edital do PRP da CAPES, a depender da maneira como a IES irá abarcá-lo na sua implementação e desenvolvimento, o que pode tornar o seu desenvolvimento muito interessante para as experiências de formação inicial dos residentes.

Neste sentido, vejamos no quadro abaixo, os objetivos gerais e específicos do PI do PRP da UNIFAL-MG aprovado em 2018 em comparação com os objetivos do PRP segundo o Edital CAPES 6/2018.

Quadro 1 – Objetivos PRP/CAPES X Objetivos PRP/UNIFAL-MG

(Continua)

Objetivos do PRP do Edital 6/2018 da CAPES	Objetivos Gerais e Específicos do Projeto Institucional (PI) do PRP da UNIFAL-MG de 2018
<p>I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias.</p>	<p>Objetivos Gerais:</p> <p>1) Promover a imersão planejada e sistemática do aluno de licenciatura em ambiente escolar para que possa experimentar, sob perspectiva profissional da docência, todas as etapas e processos que envolvem o trabalho docente em ambiente escolar e extraescolar no contexto do estágio supervisionado.</p>

Quadro 1 – Objetivos PRP/CAPES X Objetivos PRP/UNIFAL-MG

(Continua)

<p>II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica.</p>	<p>2) Promover parcerias entre a universidade e as escolas da rede pública de Educação Básica, com foco na formação inicial e na formação continuada de professores, privilegiando os processos co-formativos e na cooperação técnica interinstitucional.</p>
<p>III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.</p>	<p>3) Sistematizar e socializar uma ampla base de experiências, validadas empiricamente, na experiência do projeto institucional, para subsidiar ações institucionais de formação de professores e de acompanhamento da imersão dos licenciandos no âmbito dos estágios curriculares obrigatórios das licenciaturas da UNIFAL-MG, de modo alinhado com demandas cotejadas com as redes de ensino e Base Nacional Comum Curricular.</p>
<p>IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (BRASIL, 2018a, p.1)</p>	<p>Objetivos Específicos: 1. Preparar o licenciando para prática pedagógica inovadora, capacitando-o para planejar e implementar diferentes estratégias de ensino com base na análise crítica da realidade, atualização dos conhecimentos e o reconhecimento das singularidades de diferentes comunidades escolares. 2. Aperfeiçoar e promover a política institucional de formação de professores, com excelência, ampliando as possibilidades de imersão dos estagiários nas escolas-campo, bem como de supervisão de estágios em docência na Educação Básica. 3. Propiciar aos licenciandos o desenvolvimento de competências para identificar problemas inerentes à prática educativa, utilizando referenciais teóricos-metodológicos para compreendê-los e mobilizar recursos disponíveis para vislumbrar soluções. 4. Promover a articulação entre teoria e prática e entre pesquisa e ensino no âmbito da formação de professores sob seus aspectos gerais, bem como nas especificidades das áreas.</p>

Quadro 1 – Objetivos PRP/CAPES X Objetivos PRP/UNIFAL-MG

(Conclusão)

	<p>5. Viabilizar uma apropriação crítico-analítica da Base Nacional Comum Curricular e avaliar seus impactos quando da sua aproximação dos repertórios já implementados. 6. Fomentar o debate e avaliação das implicações da BNCC para os projetos curriculares de formação de professores de cada área envolvida. 7. Proporcionar ao licenciando, oportunidades de confrontar teoria e prática no exercício dos conhecimentos teórico-metodológicos específicos da sua área de atuação docente e dos conteúdos de ensino (interfaces epistêmico-didáticas). 8. Desenvolver a capacidade de construção de planejamentos coletivos em ambiente escolar, valorizando o trabalho coletivo e colaborativo em projetos educacionais. 9. Consolidar uma rede colaborativa e de permanente diálogo e articulação para aperfeiçoamento constante dos estágios obrigatórios a partir dos resultados das experiências do Programa Institucional de Residência Pedagógica, em cada subprojeto e área; 10. Promover o debate acadêmico-científico sobre os impactos do estágio curricular obrigatório e do residência pedagógica para a formação inicial e para promoção de articulações entre redes de ensino e universidade em projetos educacionais de média e longa duração. 11. Proporcionar aos residentes, preceptores e demais partícipes, experiências em projetos colaborativos voltados para Educação básica, articuladores de redes de formação, em particular gerando uma cultura colaborativa entre a IES e as redes de ensino da Educação Básica, na co-formação para a docência na Educação Básica. 12. Construir metodologias colaborativas para identificação e solução de problemas inerentes aos processos de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares bem como das relações que os permeiam (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS, 2018a, p. 2).</p>
--	---

Fonte: Autores (2022).

Observa-se neste comparativo que, a abordagem dialética com que a UNIFAL-MG se posiciona em seu PI do PRP através de seus objetivos merece destaque na medida em que provoca os participantes do programa a contextualizar suas práticas pedagógicas; a desenvolver a unicidade teórico-prática em conexão com a pesquisa e o ensino; igualmente sugere que a BNCC seja apropriada, discutida e avaliada sob fundamentos crítico-analíticos frente às produções já estabelecidas, com vistas das implicações da BNCC para a formação de professores desta IES; pressupõe ainda a promoção de debates sobre o desenvolvimento dos estágios, bem como do PRP.

Deste modo, percebe-se que a condução do PRP na UNIFAL-MG possui avanços, não abarca de forma passiva a adequação dos currículos e propostas das licenciaturas à BNCC – prevista nos objetivos do Edital 6/2018 da CAPES, tornando este processo dialogado dialeticamente através da participação de todos os envolvidos no PRP.

Contudo, observa-se que, no Edital CAPES 6/2018 nas abordagens e ações obrigatórias que os programas institucionais de PRP das IES devem conter: “A apropriação analítica e crítica da BNCC nos seus princípios e fundamentos” (BRASIL, 2018c), o que configura uma possível abertura para discussões, que o próprio edital indica, quanto à adequação da BNCC aos currículos das licenciaturas.

O PI do PRP da UNIFAL-MG de 2018, ainda abrange os seguintes cursos de licenciatura: Biologia, Língua Portuguesa, Matemática, Física, Geografia, Pedagogia, Química e Sociologia, articulando o projeto institucional aos subprojetos destes cursos. O curso de História da UNIFAL-MG optou por não participar deste primeiro edital do PRP do ano de 2018.

A articulação do PI do PRP com os subprojetos da UNIFAL-MG de 2018, aborda entre outros que a construção do PI e subprojetos será colaborativa, inclusive editais, seleção de residentes, preceptores e escolas, partilhando os desafios do trabalho coletivo relacionado ao projeto que envolve os residentes, através de uma base de dados compartilhada, disponível para a equipe do PRP.

Os participantes do PRP são selecionados através de editais específicos lançados pelas IES e são denominados de residente - licenciando que tenham cursado o mínimo de 50% do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período; coordenador institucional - docente da IES responsável pelo projeto institucional do PRP; docente orientador - docente que orientará o estágio dos residentes estabelecendo a relação entre teoria e prática; preceptor: professor da escola de Educação Básica que acompanhará os residentes na escola-campo (BRASIL, 2018c).

O Edital nº 20/2018 da UNIFAL-MG, para seleção de bolsistas para o PI do PRP, por exemplo, estabelece que poderão se inscrever somente estudantes regularmente matriculados nos cursos de licenciaturas: Letras Português, Letras Espanhol, Física, Química, Ciências Biológicas, Geografia, Ciências Sociais e Pedagogia que atendam entre outros, o critério de ter cursado o mínimo de 50% do curso ou estar cursando a partir do 5º período, com prioridade aos candidatos que estejam matriculados em um dos estágios obrigatórios de suas licenciaturas; bem como declarar ter condições de se dedicar 440h para as atividades do PRP, distribuídas em até 18 meses, de acordo com o período que o candidato se encontra.

As IES além de selecionar seus participantes através de editais, também devem preparar seus preceptores, ambientar seus residentes nas escolas-campo, bem como instruir o licenciando para o PRP e para a organização e execução da intervenção pedagógica.

O PI/PRP/UNIFAL-MG/2018, destaca entre outros que a formação dos preceptores do PRP tem por objetivo, após o projeto piloto ser desenvolvido, estender a todos os professores interessados da rede; ampliar suas ações para formar também os preceptores/ supervisores de estágio que não estejam incluídos no PRP neste momento; bem como oferecer a preparação dos preceptores em duas etapas, a saber: “1) curso geral de preparação do preceptor como co-formador (30 horas) e 2) Formação com base em demandas formativas específicas, semipresencial (130 horas).” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS, 2018a)

O processo de ambientação do residente na escola-campo abordado no PI/PRP/UNIFAL-MG/2018, é apoiado em referenciais de etnografia escolar e elementos de pesquisa para observação participante, numa concepção de ambientação enquanto uma preparação profissional para a docência, que produza subsídios para o trabalho pedagógico e a ação docente, com objetivos didáticos e educacionais. Assim, para diagnóstico e intervenção pedagógica será feito um curso de preparação de preceptores e residentes com no mínimo 30h para auxiliar na imersão nas escolas-campo, bem como serão ofertados outros cursos na modalidade semipresencial, a partir das demandas apresentadas e diagnosticadas (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS, 2018a).

Quanto ao modo de preparação do licenciando para o PRP e para a organização e execução da intervenção pedagógica, o PI/PRP/UNIFAL-MG/2018 traz que o residente sempre será acompanhado do preceptor e professor da escola de Educação Básica ou do orientador da IES, bem como que esta preparação se dará entre outros através de cursos de preparação da equipe; reuniões de planejamento das áreas em ambiente escolar; intervenções pedagógicas planejadas com o mínimo de 100 horas; elaboração com apropriação crítica da BNCC, de

planos de intervenções, sequências didáticas, avaliações da aprendizagem, materiais e outros processos didáticos; registro das intervenções para socialização e reflexão dos residentes; registro de áudios e vídeo-gravações das atividades de intervenção para análise posterior (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS, 2018a).

Constata-se que o PI/PRP/UNIFAL-MG/2018, abrange a formação inicial de professores através da articulação teórico-prática efetivada nas atividades desenvolvidas pelos residentes nas escolas por meio de ações conjuntas entre IES e escolas-campo, bem como a formação continuada com a preparação dos preceptores para o PRP, promovendo deste modo, conhecimentos significativos.

Quanto ao subprojeto de Pedagogia do PI/PRP/UNIFAL-MG/2018, verifica-se a existência de um núcleo e a oferta de trinta cotas de residentes, mas apenas vinte e cinco cotas foram preenchidas, sendo vinte e quatro com bolsa e uma sem bolsa. Os residentes de Pedagogia foram distribuídos em três escolas públicas de Alfenas-MG. O plano de atividades constitui-se das seguintes atividades de base, possibilitando subdivisões de outras atividades decorrentes:

Observação; registro das observações por meio de um diário de campo; realização de intervenções (tendo como eixos o brincar e as interações e os projetos de ação didática considerando os campos de experiências para a educação infantil (“O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”) e ensino fundamental I (considerando a transição entre a etapa da educação infantil e o ensino fundamental garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças); realização de atividades específicas de pesquisa; bem como, formação dos preceptores e professores da escola e dos estagiários considerando as necessidades das escolas-campo. As formas de registro dessas atividades pelo residente se dará por meio de diários de campo e relatórios, bem como a avaliação se utilizará desses instrumentos de registro, bem como, de fichas de acompanhamento do estágio pela docente orientadora e os preceptores. A socialização dos resultados se dará por meio da realização de encontros semanais a partir dos quais serão apresentadas as experiências vivenciadas, bem como, publicações em periódicos e livros e participação em eventos que, inclusive serão organizados dentro da própria instituição. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS, 2018a)

Ressalta-se que o registro ao lado da socialização dos resultados subsidia todo o processo de desenvolvimento das atividades formativas e didático-pedagógicas do subprojeto de Pedagogia de 2018.

Em 2020 a CAPES lança o seu segundo edital do PRP a nível nacional, o Edital 1/2020, e a UNIFAL-MG mais uma vez é contemplada com o PRP através do seu PI, que tem como objetivos principais: propiciar a imersão planejada e sistemática do licenciando em ação coordenada e colaborativa no ambiente escolar; promover parcerias entre a universidade e as

escolas da rede pública de Educação Básica; sistematizar e socializar uma base de experiências, reconhecidas empírica e teoricamente, na experiência dos sujeitos no PI.

Tal como objetivos específicos entre outros: preparar o licenciando para uma prática pedagógica inovadora; aprimorar e promover a política institucional de formação de professores, ampliando as possibilidades de imersão dos residentes nas escolas-campo; proporcionar aos licenciandos o desenvolvimento de competências para identificação de problemas inerentes à prática educativa; propiciar a articulação entre teoria e prática e entre pesquisa e ensino na esfera da formação de professores; possibilitar uma apropriação crítico-analítica da BNCC; promover ao licenciando, oportunidades de confrontar teoria e prática através dos conhecimentos teórico-metodológicos específicos da sua área de atuação docente e dos conteúdos de ensino (interações epistêmico-didáticas); construir planejamentos coletivos em ambiente escolar; promover o debate acadêmico-científico sobre os impactos do estágio curricular obrigatório e do PRP para a formação inicial e para o fomento de articulações entre redes de ensino e universidade em projetos educacionais de média e longa duração (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS, 2020a).

Observa-se que os objetivos principais do PI do PRP da UNIFAL-MG do ano de 2018 e de 2020 possuem a mesma essência, contudo estão descritos de formas diferenciadas. Quanto aos objetivos específicos também são praticamente os mesmos, entretanto no PI de 2020 houve o acréscimo de mais dois objetivos específicos, a saber:

13. Instigar a abordagem interdisciplinar e temas transversais (demostrando que trata-se de uma característica inerente a formação na educação básica para dar conta da formação para a cidadania). 14. Mostrar aos licenciandos seus próprios progressos e autonomia crescentes, mediante o progresso das ações nos módulos dos seus subprojetos e com isto demonstrar um caminho rumo a autonomia e a segurança para agir com intencionalidade pedagógica. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS, 2020a)

Destaca-se nos objetivos específicos do PI/PRP/UNIFAL-MG/2020 uma ênfase no desenvolvimento da autonomia do residente, tornando-o o protagonista de sua própria história enquanto futuro professor em constante processo de formação.

Como dito anteriormente, o Edital 1/2020 da CAPES, estabeleceu na organização dos subprojetos áreas prioritárias e gerais, a saber. As áreas prioritárias foram: Alfabetização, Biologia, Ciências, Física, Língua Portuguesa, Matemática e Química e as áreas gerais foram: Arte, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Informática, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Sociologia, Intercultural Indígena, Educação do Campo e Pedagogia (BRASIL, 2020). E isto causou um incômodo em alguns cursos na UNIFAL-MG.

Quanto ao quesito articulação do PI do PRP com os subprojetos da UNIFAL-MG de 2020, as ações já tinham sido previstas no PI anterior, inclusive nos indicadores do PI de 2018, contudo, no PI de 2020 foram relacionadas numa linguagem nova, destacando-se entre outras a criação de um fórum virtual permanente para a discussão coletiva e armazenamento na plataforma de casos didático-pedagógicos para que sirvam de instrumento de análise para outros e futuros membros da rede; realização de um seminário de PRP; consultas por vias digitais à comunidade externa sobre o desenvolvimento do PRP (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS, 2020a).

O PI/PRP/UNIFAL-MG/2020 também aborda as ações para a institucionalização e valorização da formação de professores, evidenciando que há mais de 10 anos a UNIFAL-MG tem priorizado a formação docente, bem como constantemente realiza práticas relacionadas à esta formação, vejamos algumas delas: I Congresso de Licenciaturas, que terá nova edição com o apoio do PRP; Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIFAL-MG que abrange vários professores de Educação Básica; Oficinas temáticas direcionadas para o aperfeiçoamento e o desenvolvimento da língua portuguesa, bem como da comunicação oral e escrita (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS, 2020a).

No que tange à articulação entre teoria e prática o PI/PRP/UNIFAL-MG/2020, estabelece entre outros a obrigatoriedade de participação no seminário do PRP; a incorporação de atividades práticas referenciadas teoricamente das disciplinas das licenciaturas, bem como práticas implementáveis ao PRP com articulação via estágio; a avaliação das práticas e das articulações teórico-práticas dos residentes subsidiarão mudanças na formação prática dos cursos de licenciaturas (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS, 2020a).

Isto implica que, na medida em que os residentes são formados articulando os princípios práticos (ético e estético), teóricos e políticos da prática educativa, na criação e recriação de novas formas de ação docente, o PRP vislumbra a autonomia e emancipação dos futuros professores (FRANÇA-CARVALHO; MELO; OLIVEIRA, 2020).

Na perspectiva das contribuições do PI para o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura o PI/PRP/UNIFAL-MG/2020, menciona que o PRP trouxe uma oportunidade de imersão no estudo da BNCC, bem como de outros documentos curriculares vigentes, à luz de referenciais teóricos, atualizando de forma imediata as práticas e processos de formação de professores na instituição, bem como consolidando e difundindo nacionalmente a formação de professores e reduzindo a evasão das licenciaturas na segunda metade do curso (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS, 2020a). Configura-se deste modo, uma

proposta de formação que assegura a articulação teoria e prática e uma reflexão sobre a prática, para a prática e a partir da prática, numa construção do conhecimento considerando o contexto da escola e da IES (FRANÇA-CARVALHO; MELO; OLIVEIRA, 2020).

O subprojeto de Pedagogia do PI/PRP/UNIFAL-MG/2020 aborda a área de Alfabetização, que abrange a Educação Infantil (4 e 5 anos) e 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I, podendo ser ampliado para os outros anos do Ensino Fundamental I, caso sejam identificados estudantes ainda não alfabetizados; conta com vinte residentes bolsistas e oferta até seis vagas para residentes sem bolsa; e está sendo desenvolvido em escolas-campo de Educação Básica da rede pública de ensino do município de Alfenas-MG.

Os resultados esperados para os residentes do subprojeto de Pedagogia do PI/PRP/UNIFAL-MG/2020, são que eles:

Sejam capazes de planejar e desenvolver ações de ensino, na perspectiva da pesquisa-ação, que promovam conhecimento educacional e pedagógico necessários à atuação profissional docente / pedagogo(a); Sejam capazes de desenvolver o domínio das teorias que fundamentam o processo de ensino e de aprendizagem, bem como construir conhecimentos críticos e contextualizados acerca da realidade educacional local, estadual e nacional; Sejam capazes de articular teoria e prática, bem como do ensino com a pesquisa, desenvolvendo um conjunto de conhecimentos necessários ao docente / pedagogo (a) em sua profissão em cuja base esteja a leitura de distintos contextos educacionais e escolares; Sejam capazes de construir conhecimento didático e político-pedagógico acerca da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nomeadamente da etapa de alfabetização; Sejam capazes de desenvolver uma formação humanística que permita exercer plenamente sua cidadania e, enquanto profissional, respeitar o direito à vida, à educação e ao bem estar dos cidadãos; Sejam capazes de compreender o espaço de trabalho como ambiente de pesquisa sobre sua própria prática; Sejam capazes de desenvolver autonomia ao longo do Programa e ser capazes de buscar formação permanente. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS, 2020a)

O PRP de 2020 da UNIFAL-MG, teve seu desenvolvimento abalado pela pandemia da *Corona Virus Disease - 2019*, Doença do Coronavírus - 2019 (COVID-19), uma doença viral com alto índice de contágio e morte, que teve início no final de dezembro de 2019, especificamente na China e rapidamente foi espalhada pelo mundo, chegando ao Brasil no final de fevereiro de 2020, sendo necessário um *lockdown* para conter o contágio da doença, restringindo e até proibindo o funcionamento do comércio e de instituições diversas ao público, afetando assim a economia mundial.

A pandemia ocasionou milhares de mortes num curto espaço de tempo, causando nos sobreviventes muita tristeza, sofrimento, ansiedade e medo, pois muitos dos sobreviventes perderam seus familiares, amigos e/ou conhecidos, sem contar os danos que o confinamento acarretou nas pessoas, que se viram privadas do contato físico neste período.

Ainda durante a pandemia, a Coalizão Global de Educação (CGE)¹³ se transformou na principal agência mobilizadora e propagadora do ajuste educacional consolidado em todo o mundo, através da criação de comitês locais que seriam responsáveis pela sistematização e ajustamento das proposições elaboradas mundialmente às realidades de cada país. No Brasil, o comitê foi comandado pelo movimento empresarial Todos Pela Educação (TPE) em articulação com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e o Conselho Nacional de Educação (CNE). A CGE apresentou várias proposições em articulação com o comitê brasileiro que impactaram diretamente a educação escolar e o trabalho docente. Tais proposições sugeriam a normalização do ensino presencial na pandemia, gerando deste modo, uma reação dos trabalhadores da educação, que entre muitos modos de contestação, construíram, por meio de seus sindicatos, diversas críticas com respostas distintas às questões colocadas pela CGE (LAMOSA, 2021). Com a pressão sindical no Brasil, as aulas não voltaram presencialmente, entretanto, o ensino remoto foi imposto neste período pandêmico por tempo indeterminado, sem nenhum suporte referente às TIC e nem de *internet* para os estudantes e nem para os professores de escolas públicas de todo país.

Nesse cenário a educação e, conseqüentemente o PRP tiveram que se adequar à interação *on-line* com os estudantes. Contudo, com as aulas *on-line* vieram muitos desafios para educadores e estudantes, em especial para educadores e estudantes de graduação em período de aulas práticas, de estágio escolar, bem como de desenvolvimento do PRP.

Ressalta-se que neste período de pandemia o governo Bolsonaro foi omissivo, negando a gravidade da doença e as recomendações da ciência, incitando muitos de seus seguidores a não tomar os devidos cuidados para não pegar e não transmitir a doença, tais como a uso de máscaras em lugares públicos e a vacinação. Este governo retardou também a entrada de vacinas no país, ocasionando a morte de milhares de brasileiros. Sem contar, que durante a pandemia este governo também não disponibilizou a universalização da *internet* nos momentos de *lockdown* no país, afetando especialmente os estudantes de baixa renda de escolas e universidades públicas.

¹³ Segundo o *site* da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) [s.d.], a Coalizão Global de Educação (CGE), foi apresentada pela UNESCO e se trata de uma plataforma de colaboração e intercâmbio para amparar o direito à educação durante este período de interrupção educacional, devido à pandemia da COVID-19. Engloba mais de 140 membros da Organização das Nações Unidas (ONU), sociedade civil, academia e setor privado para assegurar a #AprendizagemNuncaPara. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>. Acesso em: fev., 2023.

O Edital nº 12/2020 da UNIFAL-MG nas suas disposições finais corrobora o impacto da pandemia no andamento do PRP, destacando que a aprovação no processo seletivo causa apenas expectativa de admissão como bolsista junto ao PRP, cuja chamada necessitará da disponibilidade financeira da CAPES/FNDE/MEC, bem como da autorização para execução de atividades escolares remotas em meio a pandemia da COVID-19 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS, 2020b). A CAPES autorizou o funcionamento do PI do PRP da UNIFAL-MG em outubro de 2020 com prosseguimento até março de 2022. O PI do PRP da UNIFAL-MG para o ano de 2020 foi submetido à CAPES antes da pandemia, portanto o desenvolvimento deste PI sofreu alterações para se adaptar ao contexto pandêmico enfrentado.

Neste sentido, caracteriza-se o intuito principal deste trabalho, que diz respeito à compreensão do desenvolvimento do PRP através dos residentes de Pedagogia da UNIFAL-MG, no contexto da pandemia da COVID-19.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico desta pesquisa se referiu à uma análise documental dos dispositivos legais e estruturais da Política Nacional de Formação de Professores e do PRP, à construção de um referencial teórico sobre formação inicial de professores, à análise de um questionário *on-line*, que é parte de uma pesquisa maior, intitulada “O Programa Residência Pedagógica no contexto da pandemia da COVID-19”, registrada no sistema da Plataforma Brasil, coordenada pela Prof^a. Dra. Helena Maria dos Santos Felício, para busca de informações sobre o perfil de formação e atividade profissional dos residentes, bem como à execução de entrevistas semiestruturadas, contemplando as dimensões qualitativas da pesquisa.

A metodologia utilizada neste trabalho para análise das entrevistas foi o da apreensão dos sentidos, que tem no empírico seu ponto de partida, mas com a compreensão de que é necessário irmos além das aparências, da descrição dos fatos, entretanto buscamos o processo de constituição do objeto estudado, isto é, estudá-lo no seu processo histórico. Vale destacar que nesta pesquisa a metodologia vai além de sua função instrumental, nos possibilitando adentrar no real, visando não só conceber a relação sujeito e objeto, mas a própria constituição do sujeito, produzindo um saber que se aproxime do concreto, isto é, síntese de múltiplas determinações (AGUIAR; OZELLA, 2013).

Deste modo, a terceira seção aborda: os pressupostos da pesquisa; os participantes da pesquisa; o instrumento para coleta de informações; e a proposta para análise das informações. Os quais proporcionam um olhar abrangente de cada percurso que compõe este estudo.

4.1 PRESSUPOSTOS DA PESQUISA

Este estudo nomeado “O Programa Residência Pedagógica em tempos de pandemia na perspectiva dos residentes de Pedagogia da Universidade Federal de Alfenas – MG”, teve como ponto de partida a seguinte questão: Considerando os objetivos do PRP, como tem sido o seu desdobramento neste contexto de pandemia e seus impactos para a formação inicial de professores sob a perspectiva dos residentes do curso de Pedagogia?

A hipótese de pesquisa antecipou que a pandemia da COVID-19 trouxe mudanças, desafios e novas formas de se pensar o desenvolvimento do PRP, bem como da formação de professores na perspectiva destes residentes.

Integrado a um projeto de pesquisa mais abrangente, intitulado “O Programa Residência Pedagógica no contexto da pandemia da COVID-19”, registrado no sistema da Plataforma Brasil, coordenado pela profa. Dra. Helena Maria dos Santos Felício, a pesquisa “O Programa Residência Pedagógica em tempos de pandemia na perspectiva dos residentes de Pedagogia da Universidade Federal de Alfenas – MG”, de abordagem qualitativa, teve por objetivo analisar o desenvolvimento do PRP, na UNIFAL-MG, no contexto da pandemia, visando identificar as implicações desta realidade na formação inicial de professores, através da perspectiva dos 20 (vinte) residentes do curso de Pedagogia, por meio da análise de um questionário *on-line*, que é parte deste projeto de pesquisa maior citado acima, para busca de informações sobre o perfil de formação e atividade profissional dos participantes, bem como da execução de entrevistas semiestruturadas, para a análise das percepções que os participantes têm do desenvolvimento do PRP durante a pandemia.

O contexto de reflexão desta pesquisa, portanto, se referiu ao desenvolvimento do PRP durante a pandemia da COVID-19, sob a perspectiva dos residentes de Pedagogia da UNIFAL-MG, numa abordagem qualitativa para obtenção, análise e síntese dos dados de pesquisa. Nesse cenário, como mencionado previamente, a educação e, conseqüentemente o PRP tiveram que se ajustar a novas formas de interação com os estudantes, deste modo a interação *on-line* tornou-se comum no meio educacional. Entretanto, com as aulas *on-line* surgiram muitas adversidades para educadores e estudantes, em especial para educadores e estudantes de graduação em período de aulas práticas e de estágio escolar, como é o caso do programa PRP. Deste modo, o contexto deste estudo abrangeu a totalidade da realidade estudada, compreendendo os sujeitos da pesquisa, suas narrativas, bem como as circunstâncias histórico-sociais do contexto.

A dimensão qualitativa deste estudo se referiu a um processo indutivo que teve como cerne a lealdade ao âmbito de vida cotidiano dos sujeitos. Na abordagem qualitativa a sistematização das informações recolhidas é um movimento contínuo, em diversas direções: das indagações para a realidade, desta para a abordagem conceitual, do referencial teórico para os dados, se repetindo e entrelaçando até que a análise atinja pontos significativos, multifacetados sim, mas suscetíveis de visões compreensíveis (ALVES; SILVA, 1992).

Assim, para uma compreensão do âmbito de vida cotidiano dos sujeitos participantes da pesquisa pretendeu-se utilizar os núcleos de significação numa abordagem histórico-dialética¹⁴ de apreensão dos significados, através do qual há uma aproximação com as determinações

¹⁴ A abordagem histórico-dialética contempla a totalidade dos elementos objetivos e subjetivos das significações dos sujeitos, as contradições das relações entre as partes e o todo e as significações dos sujeitos que se transformam continuamente (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

sociais e históricas desses sujeitos para a sistematização dos dados obtidos (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

Os núcleos de significação, portanto, de acordo com Aguiar, Soares e Machado (2015), se fundamentaram numa proposta histórico-dialética para a apreensão das significações, que se refere à dialética entre significados (aparência das palavras) e sentidos (dimensão concreta) construídos pelos sujeitos diante da realidade na qual agem.

A proposta histórico-dialética se constrói num movimento que vai do empírico às abstrações e das abstrações ao concreto, através de três etapas a saber: levantamento de pré-indicadores, que incide na identificação de palavras significativas, que expressam a materialidade histórica dos sujeitos; sistematização dos indicadores, que se refere à articulação dos pré-indicadores, através de semelhanças, complementos e/ou contradições, negando o dito por meio das contraditórias relações dos pré-indicadores, levando à composição dos indicadores, bem como permitindo o avanço à síntese, isto é, dos sentidos apropriados pelos sujeitos; e sistematização dos núcleos de significação, que revela, através da articulação dos indicadores, a realidade estudada profundamente (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

A palavra nos núcleos de significação é um sistema complexo composto de função semântica e psicológica, para compreendê-la, devemos nos apropriar da materialidade objetiva e subjetiva em que ela é elaborada, deste modo, ela é o elemento fundamental do ponto de partida para o levantamento de pré-indicadores na análise das significações da realidade contextualizada. Parte-se do todo caótico, isto é empírico, dos discursos dos sujeitos para uma percepção contextualizada de aspectos peculiares desses discursos que são repletos de afetividade, partindo da dimensão empírica, superando-a, para a abstração da realidade. A palavra, portanto, tem seu significado compreendido como totalidades parciais, isto é, partes do todo, elementos da dialética da totalidade e suas mediações em que os sujeitos estão inseridos (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

Segundo Aguiar, Soares e Machado (2015), as mediações que constituem a realidade no método histórico-dialético devem ser apreendidas com o intuito de destacar através do processo dialético de análise e síntese dos sujeitos em foco, as peculiaridades históricas e sociais que articulam as suas singularidades e genericidades, isto é, por meio das contradições idiossincráticas, históricas e sociais que se produzem reciprocamente; deste modo, as singularidades e genericidades são analisadas dialeticamente em sua historicidade e materialidade, teorizando os sujeitos como seres que se objetivam pela mediação da história da qual participam e se apropriam.

A síntese das múltiplas determinações, ou seja, o conhecimento adquirido através da mediação de categorias – concreto pensado, tais como totalidade, contradição, historicidade, pensamento, linguagem, sentidos e significado, é possível por meio da relação dos significados das palavras com os sentidos, seu par dialético, partindo da abstração do real concreto para a apreensão da constituição dos sentidos (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

Neste processo a categoria contradição é primordial para a apreensão da totalidade dos discursos dos sujeitos, pois nos permite evitar generalizações, bem como dogmas na síntese desses discursos.

Em suma, os pressupostos metodológicos desta pesquisa se constituíram por meio da perspectiva histórico-dialética numa análise e síntese qualitativa dos dados obtidos dos discursos dos sujeitos em contexto real, neste caso, do desenvolvimento do PRP em tempos pandêmicos sob a ótica dos residentes de Pedagogia da UNIFAL-MG, partindo do todo caótico, isto é empírico, numa abstração do concreto real, para uma síntese de múltiplas determinações dos sentidos desses discursos, numa compreensão profunda da realidade estudada.

4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

O sujeito da pesquisa assume um papel primordial para os processos de construção na pesquisa, em especial na pesquisa qualitativa, pois a singularidade é o caminho para os processos de construção teórica portadores de uma capacidade de generalização diante do estudo da subjetividade. O sentido dos processos psíquicos demanda chegar ao geral a partir do entendimento de processos e de formas de organização que demonstrem aspectos singulares de expressão. O estudo da singularidade nos permite acompanhar um modelo de valor heurístico, isto é, investigativo, para concluirmos que estão além do singular e que são impossíveis sem o estudo das diferenças que o caracterizam (GONZÁLEZ REY, 2010).

Os convidados a participar deste estudo foram os residentes do curso de Pedagogia do PRP da UNIFAL-MG, selecionados através do Edital CAPES 1/2020, um total de 20 (vinte) residentes, sendo 16 (dezesesseis) bolsistas e 04 (quatro) voluntários. Os residentes que aceitaram voluntariamente o convite, participaram de duas etapas nesta pesquisa, a saber: da análise de um questionário *on-line*, com o objetivo de buscar informações sobre o perfil de formação e atividade profissional dos participantes, bem como da execução de entrevistas semiestruturadas, com a finalidade de analisar as percepções que os participantes têm do desenvolvimento do PRP durante a pandemia.

Os residentes que voluntariamente aceitaram participar deste estudo eram de ambos os sexos, maiores de 18 (dezoito) anos e outras variantes demográficas (cidade de origem; ano de ingresso e previsão de conclusão no curso de Pedagogia; formação do ensino médio em escolas públicas ou particulares; entre outros), com adesão voluntária. A privacidade dos participantes foi mantida através da não identificação dos seus nomes.

Deste modo, os critérios de inserção dos participantes deste estudo levaram em conta os seguintes pontos a saber: os participantes estavam inseridos no PRP do curso de Pedagogia da UNIFAL-MG; todos os participantes são maiores de 18 (dezoito) anos; os participantes foram contatados através de seus *e-mails* institucionais, para isso foi consultado o banco de dados do PRP, por meio de autorização expressa do Coordenador Institucional do programa PRP; os residentes consentiram sua participação através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, que consta no Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – 4.742.325.

Já nos critérios de eliminação, foram considerados eliminados os participantes que não responderam no prazo estipulado o instrumento de pesquisa que estava disponível em página própria na internet para este fim ou que não aceitaram participar das entrevistas.

Para o questionário *on-line*, foram convidados os 20 (vinte) residentes de Pedagogia do PRP da UNIFAL-MG, sendo a adesão voluntária, contudo, 18 (dezoito) residentes aderiram a esta primeira etapa.

Para as entrevistas semiestruturadas, foram convidados todos os 11 (onze) residentes de Pedagogia que aceitaram participar da entrevista através de resposta positiva fornecida à última questão do questionário *on-line*, também com adesão voluntária, e todos os 11 (onze) residentes participaram desta segunda etapa.

Nestas entrevistas as narrativas dos participantes da pesquisa revelaram a relação dialética dos significados e dos sentidos apropriados pelos sujeitos sobre o desenvolvimento do PRP durante a pandemia na UNIFAL-MG. Nos discursos dos sujeitos foram consideradas suas singularidades e genericidades em seu contexto real material, histórico, social e dialético, levando-se em conta o papel primordial da interação pesquisador e pesquisado no processo de construção da pesquisa qualitativa.

O homem não é um objeto, nem algo sem voz: é outro sujeito, outro eu que interage dialogicamente com seus interlocutores. Dessa maneira pesquisador e pesquisado se constituem como dois sujeitos em interação que participam ativamente do acontecimento da pesquisa. Esta se converte em um espaço dialógico, no qual todos tem voz, e assumem uma posição responsiva ativa. (FREITAS, 2009, p.5)

Portanto, as entrevistas semiestruturadas deste trabalho tiveram uma abordagem dialógica e interativa, respeitando-se a voz do pesquisado para a construção desta pesquisa.

4.3 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES

Para uma melhor compreensão da perspectiva dos residentes de Pedagogia da UNIFAL-MG com relação ao desenvolvimento do PRP durante a pandemia, nos servimos dos seguintes instrumentos metodológicos para a coleta de informações: uma análise documental, que abordou os dispositivos legais e estruturantes que regulamentam a política de formação de professores no Brasil, os documentos e editais que regem o PRP no âmbito da política de formação inicial de professores, bem como os documentos e editais referentes ao PRP na UNIFAL-MG; a análise de um questionário *on-line* e uma entrevista semiestruturada.

Salienta-se que, na pesquisa documental foram abordados o PRP na UNIFAL-MG referente aos Editais 6/2018 e 1/2020 da CAPES, contudo, com relação à pesquisa de campo foi apresentado apenas o Edital 1/2020, como mencionado anteriormente neste trabalho.

Na análise documental foi essencial a realização de um levantamento documental, tal qual um levantamento bibliográfico, que colaborasse com a compreensão do objeto estudado em seus aspectos mais abrangentes e normativos. Desta maneira, o primeiro instrumento metodológico para coleta de informações, a análise documental, acompanhou a evolução geral da pesquisa e se aperfeiçoou com o amadurecimento dos objetivos e fins de investigação, sendo imprescindível para o conhecimento do que já foi produzido, bem como para a seleção dos instrumentos necessários à pesquisa de um problema relevante e contemporâneo, sem recair em questões já resolvidas ou percorrer percursos já efetuados (CHIZZOTTI, 2000).

Neste sentido, a análise dos documentos, contribuiu para a construção das seções desta pesquisa, bem como nos encaminhou ao conhecimento prescritivo, numa perspectiva contextualizada, de construção histórico-social.

O segundo instrumento para coleta de informações junto aos residentes de Pedagogia do programa PRP foi a análise de um questionário *on-line*, que é parte de um projeto maior, intitulado “O Programa Residência Pedagógica no contexto da pandemia da COVID-19”, registrada no sistema da Plataforma Brasil, coordenada pela Prof^ª. Dra. Helena Maria dos Santos Felício, com a finalidade de caracterizar o público entrevistado através de questões objetivas, que foi disponibilizado em uma página da internet para este fim, respeitando as

orientações para procedimentos em pesquisa em ambiente virtual, emitidas pelo Ministério da Saúde, no dia 24 de fevereiro de 2021.

O roteiro do questionário *on-line* (APÊNDICE A), foi organizado a partir do *software Google Forms*, de domínio institucional da UNIFAL-MG. Após o fechamento do questionário, foi efetuado o download das informações para o ambiente local do pesquisador, não ficando nenhuma informação na plataforma ou nuvem, permanecendo tais dados, somente, sob a responsabilidade do pesquisador.

O questionário foi disponibilizado, via *e-mail*, aos 20 (vinte) residentes de Pedagogia do PRP, que foram convidados a respondê-lo, sendo livre a adesão dos participantes, contudo, como citado antes, 18 (dezoito) concordaram em participar deste questionário.

Cabe destacar, que houve na página da internet de acesso ao questionário um espaço destinado às instruções para o preenchimento, à identificação das finalidades desta pesquisa, o assunto abordado nas questões, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, em que o participante pode assinalar sua concordância ou não.

Um último ponto do instrumento foi no sentido de verificar se o residente gostaria ou não de participar de uma entrevista. Caso sua resposta fosse positiva, seria disponibilizado ao pesquisado o contato do pesquisador bem como, solicitado ao participante o contato telefônico ou *e-mail* para futuro contato, ficando para a sua livre escolha o que melhor lhe couber.

Ao concluir sua participação no questionário, o participante recebeu, automaticamente, em seu e-mail uma via do TCLE, assinado pelo pesquisador responsável, e de suas respostas ao questionário.

O terceiro instrumento para coleta de informações, de abordagem qualitativa, foi produzido através de uma entrevista semiestruturada com 11 (onze) dos residentes do curso de Pedagogia da UNIFAL/MG, como mencionado anteriormente.

A pesquisa qualitativa é concebida como processo permanente neste estudo, por meio do qual se definem e se redefinem continuamente todas as decisões e ações metodológicas no transcorrer do próprio processo de pesquisa, enriquecendo constantemente a representação teórica sobre o modelo teórico qualitativo em desenvolvimento. Tal representação teórica norteia os distintos momentos da pesquisa e define a necessidade de incluir novos instrumentos e momentos nesse processo, dependendo das ideias e novos fatos propulsores de novas necessidades no desenvolvimento do modelo teórico qualitativo (GONZÁLEZ REY, 2010).

Em entrevistas semiestruturadas o diálogo é fundamental para desvelar as informações necessárias para a investigação da pesquisa, a saber:

[...] a conversação, é um processo cujo objetivo é conduzir a pessoa estudada a campos significativos de sua experiência pessoal, os quais são capazes de envolvê-la no sentido subjetivo dos diferentes espaços delimitadores de sua subjetividade individual. A partir desses espaços, o relato expressa, de forma crescente, seu mundo, suas necessidades, seus conflitos e suas reflexões, processo esse que envolve emoções, que, por sua vez facilitam o surgimento de novos processos simbólicos e de novas emoções, levando à trama de sentidos subjetivos. (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 126)

Importante salientar que, devido a este período pandêmico, as entrevistas aconteceram de forma *on-line*, através do *Google Meet*, segundo um instrumento orientador, o roteiro de entrevista (APÊNDICE B) dessa conversação que responda aos objetivos desta pesquisa, respeitando igualmente as orientações para procedimentos em pesquisas em ambiente virtual, emitidas pelo Ministério da Saúde, em 24 de fevereiro de 2021.

De acordo com Santos e Arena (2018) a revolução tecnológica provocou mudanças consideráveis em diferentes esferas da sociedade, alterou práticas culturais, bem como os modos de pensar do homem foram fortemente reconfigurados.

Em tempos pandêmicos nos vimos dependentes das tecnologias, nos foram impostas profundas adaptações nas relações humanas devido ao distanciamento social, afetando a sociedade como um todo, e isto se refletiu também na realização das pesquisas de campo, levando-se em consideração os residentes dos cursos de licenciaturas, uma vez que eles são os participantes deste estudo.

Segundo GATTI (2019a) ocorre subjetividades nas relações presenciais e virtuais, pois os participantes das pesquisas são seres sociais, que vivem em grupo, partilhando cultura, derivando conhecimentos, pensamentos, valores, atitudes dessas relações, com base nas representações produzidas nesse processo, que é, simultaneamente, social e intersubjetivo.

Assim, os residentes de Pedagogia do PRP da UNIFAL-MG, foram convidados individualmente para a entrevista, de no máximo 01 (uma) hora de duração.

Durante a entrevista ficou a critério do participante abrir ou não a sua câmera; foi lembrado com o participante os aspectos relatados no TCLE; bem como os tópicos que seriam abordados na entrevista. Foi também, solicitado a permissão para a gravação da entrevista com a finalidade de, somente, facilitar a transcrição das informações.

Por meio da permissão para a gravação da entrevista, após a realização da mesma, o arquivo foi transferido para ambiente local do pesquisador, não permanecendo nenhum conteúdo na plataforma do *Google Meet*.

Os depoimentos foram transcritos para que pudéssemos adquirir um texto de referência para o processo de análise. De acordo com González Rey (2010), os instrumentos na pesquisa quando percebidos como formas distintas de expressão das pessoas e obtêm sentido subjetivo no contexto social da pesquisa, representam um caminho legítimo para incentivar a reflexão e a construção do sujeito a partir de perspectivas diversas que podem facilitar uma informação mais complexa e comprometida com o que pesquisamos.

Ressalta-se que ficar no nível descritivo apenas não é suficiente às exigências e os objetivos da pesquisa, é possível, a partir de leituras e releituras do texto de referência, organizar o material através de um plano de análise, isto é, de uma interpretação que se faz dos depoimentos obtidos, por meio da metodologia da apreensão dos sentidos, já citada anteriormente, para em seguida, enriquecido com os dados fornecidos pela análise documental e pelo questionário, e com base no referencial teórico, elaborar conhecimentos sobre o objeto pesquisado.

No decorrer da pesquisa poderiam acontecer riscos de nível mínimo ao participante tais como, provocar certo desconforto, ou constrangimento; alterações em sua agenda para que houvesse disponibilidade de tempo para responder ao instrumento; invasão de privacidade, uma vez que foi convidado a partilhar de sua experiência no PRP; riscos próprios do ambiente virtual, como limitações das tecnologias utilizadas e do pesquisador para garantir total confidencialidade e potencial risco da violação das informações.

Tais riscos foram minimizados com a garantia do sigilo em relação às suas respostas, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos; a 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, a garantia de uma abordagem humanizada, optando-se pela escuta atenta e pelo acolhimento do participante; a garantia da obtenção de informações, apenas no que diz respeito àquelas necessárias para a pesquisa; a garantia da não identificação nominal no questionário; a garantia de confidencialidade e a privacidade, a garantia à proteção das gravações e a não utilização das informações em prejuízo das pessoas; bem como a garantia de explicações necessárias para responder as questões.

A pesquisa foi marcada pelos princípios éticos, com base nos termos da Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 510, de 7 de abril de 2016, que trata da ética em pesquisa

na área de Ciências Humanas e Sociais e recebeu aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), por meio do Parecer Consubstanciado do CEP (ANEXO A).

Primou pela urbanidade, respeito, diálogo, liberdade, voluntariedade e autonomia dos participantes, bem como pelo anonimato, privacidade, sigilo e segurança dos dados fornecidos.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), corrobora estes princípios éticos, ressaltando os princípios gerais que devem guiar as pesquisas em Educação a saber:

a) todas as pesquisas que envolvam seres humanos devem ter como princípio fundante a dignidade da pessoa humana. Isso implica no respeito aos participantes, consentimento, avaliação cuidadosa de potenciais riscos aos participantes, compromisso com o benefício individual, social e coletivo das pesquisas; b) respeito aos direitos humanos e à autonomia da vontade; c) emprego de padrões elevados de pesquisa, integridade, honestidade, transparência e verdade; d) defesa dos valores democráticos, da justiça e da equidade; e e) responsabilidade social. (MAINARDES; CURY, 2019, p.42)

Para tal, os participantes foram informados sobre os procedimentos empregados, já mencionados anteriormente, e somente foram realizados mediante voluntariedade e permissão dos envolvidos, expressas através do consentimento, no respectivo TCLE.

4.4 PROPOSTA PARA ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Baseando-se nos objetivos definidos e na variedade de instrumentos de coleta de dados e informações, apontados previamente, a proposta para análise das informações deste estudo pressupôs a utilização de análises qualitativas.

Os dados obtidos na coleta de informações, através da análise documental, da análise de um questionário *on-line* e da entrevista semiestruturada foram analisados e interpretados por meio da metodologia da apreensão dos sentidos, como mencionado antes, que tem como ponto de partida o empírico, contudo, vai além da descrição dos fatos, pesquisando o processo de constituição do objeto estudado no seu processo histórico, tal qual a análise interpretativa construtiva, que de acordo com González Rey (2010), compreende o conhecimento como construção e não como apropriação linear de uma dada realidade, que possui um domínio ilimitado de campos inter-relacionados, independente de nossas práticas; entretanto, quando nos aproximamos deste sistema complexo através de nossas práticas, neste caso a pesquisa científica, desenvolvemos um novo campo de realidade em que as práticas são inseparáveis das

características sensíveis da realidade, tais características, são suscetíveis de se tornarem significados em nossa pesquisa, assim nosso acesso ao real depende de nossas próprias práticas.

Num primeiro momento, na análise documental, como mencionado previamente, explorou-se os dispositivos legais e estruturantes que regem a política de formação de professores no Brasil; os documentos e editais que normalizam o PRP no âmbito da política de formação inicial de professores; bem como os documentos e editais sobre o PRP na UNIFAL-MG, por considerarmos que tais documentos cooperam para o entendimento do objeto estudado em suas características mais abrangentes e normativas.

Já os dados coletados através do questionário *on-line*, foram tabulados no modo simplificado, considerando as respostas, utilizando-se para isso o *software* de criação e edição de planilhas *Microsoft Excel*® e analisados através de Análise Estatística Descritiva com auxílio de gráficos, nos quais foram apresentadas as contagens em cada categoria (frequência absoluta) e com os percentuais que essas contagens representam no total (frequência relativa).

As informações construídas por meio das entrevistas semiestruturadas garantiram a dimensão qualitativa desta pesquisa mediante a análise e interpretação de conteúdo.

Deste modo, a investigação qualitativa necessita de “um contínuo interrogar-se sobre os dados, sobre suas relações com os referenciais teóricos e destes com o referente empírico.” (BUENO, 2007)

Corroborando, segundo Vigotski (2007), a análise do objeto de pesquisa como processo tem como tarefa básica da pesquisa a reconstrução de cada estágio no desenvolvimento do processo: deve-se fazer com que o processo regresse aos estágios iniciais.

A análise qualitativa desta pesquisa, como apontado anteriormente, empregou os núcleos de significação numa abordagem histórico-dialética de apreensão dos sentidos, que contempla a totalidade das significações dos sujeitos, que se transformam continuamente e as contradições entre as partes e o todo (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

De acordo com Vigotski (2007), o requisito básico do método dialético é que estudar algo historicamente denota estudá-lo no processo de mudança, desta forma, o estudo histórico de algo não é um aspecto auxiliador do estudo teórico, mas sim sua verdadeira base.

Os núcleos de significação, nesta perspectiva, segundo Aguiar, Soares e Machado (2015), se referem à dialética entre significados (aparência das palavras) e sentidos (dimensão concreta) produzidos pelos sujeitos na realidade em que atuam.

Num determinado contexto, uma palavra significa simultaneamente mais ou menos do que a mesma palavra tomada isoladamente; significa mais, porque adquire um

novo contexto; significa menos, porque o seu significado é limitado e estreitado pelo mesmo contexto. O sentido de uma palavra, diz Paulhan, é um fenômeno complexo, móvel, proteico; modifica-se com as situações e consoante os espíritos e é praticamente ilimitado. (VIGOTSKI, [s.d.], p. 144-5)

Segundo Vigotski [s.d.], Paulhan ressalta que o sentido de uma palavra é uma somatória de todos os acontecimentos psicológicos que essa palavra provoca na nossa consciência. É um todo complexo, fluido, dinâmico que tem diversas zonas de estabilidade desigual. O significado não é mais do que uma das zonas do sentido, a zona mais estável e exata. Uma palavra retira o seu sentido do contexto em que surge; quando o contexto muda o seu sentido muda também. O significado preserva-se estável através de todas as mudanças de sentido. O significado no dicionário não passa de uma pedra do edifício do sentido, não é mais do que uma potencialidade que tem diversas realizações no discurso.

Desta forma, o enfoque histórico-dialético para os núcleos de significação se constrói num deslocamento que parte do empírico para as abstrações e das abstrações para o concreto, por meio de três etapas: levantamento de pré-indicadores; sistematização dos indicadores; e sistematização dos núcleos de significação (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

No levantamento de pré-indicadores, identifica-se as palavras significativas, que expressam a materialidade histórica dos sujeitos.

A etapa referente ao levantamento de pré-indicadores consiste na identificação de palavras que já revelam indícios da forma de pensar, sentir e agir do sujeito, que, como ser mediado pela história, se apropria das características de sua cultura e as converte em funções psicológicas. Ao destacarmos a importância da palavra no levantamento de pré-indicadores, referimo-nos não a qualquer palavra, e sim, conforme pontua Vigotski (2001), à unidade do pensamento verbal e da fala intelectual, isto é, à palavra com significado. (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 61-62)

Na sistematização dos indicadores, articula-se os pré-indicadores, através de semelhanças, complementos e/ou contradições, negando o relatado mediante as contraditórias relações dos pré-indicadores, encaminhando à composição dos indicadores, bem como permitindo o desenvolvimento à síntese, isto é, aos sentidos apropriados pelos sujeitos.

O que se pretende na segunda etapa é, portanto, apreender o modo pelo qual os pré-indicadores se articulam constituindo as formas de significação da realidade. Isso posto, convém ressaltar que nessa fase (sistematização de indicadores) já se verifica um momento de síntese que, por sua natureza, é ainda provisório. Somente quando passamos para a etapa de constituição dos núcleos de significação é que o processo de síntese é retomado (mais uma vez) com o intuito de abstrair as contradições que configuram as relações entre os indicadores. (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 68)

Já na sistematização dos núcleos de significação, apresenta-se através da articulação dos indicadores, a realidade estudada de forma profunda. Segundo Aguiar, Soares e Machado (2015), a construção dos núcleos de significação é um momento voltado para a síntese, visando superar o discurso aparente, deslocado da realidade social e histórica, buscando através do “processo de articulação dialética” dos indicadores, a realidade concreta, isto é, o processo de apreensão dos sentidos que articulam, histórica e dialeticamente, a fala e o pensamento dos sujeitos. Complementando a metodologia de apreensão dos sentidos, Aguiar, Soares e Machado (2013) destacam que:

No entanto, ao nos referirmos aos pontos essenciais a serem considerados sobre o método, não podemos deixar de mencionar a impossibilidade de se construir um método alheio a uma concepção de homem. Assim, falamos de um homem constituído numa relação dialética com o social e com a história, o que o torna ao mesmo tempo único, singular e histórico. Este homem, constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência, revela – em todas as suas expressões – a historicidade social, a ideologia, as relações sociais e o modo de produção. Ao mesmo tempo, esse mesmo homem expressa a sua singularidade, o novo que é capaz de produzir, os significados sociais e os sentidos subjetivos. (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 301)

Como mencionado previamente, a palavra nos núcleos de significação é um sistema complexo constituído de função semântica e psicológica, para assimilá-la, devemos nos apropriar da materialidade objetiva e subjetiva em que ela é produzida, portanto, ela é o elemento primordial do ponto de partida para o levantamento de pré-indicadores na análise das significações da realidade contextualizada. Parte-se do todo caótico, isto é empírico, das falas dos sujeitos para uma percepção contextualizada de aspectos particulares dessas falas que são repletas de afetividade, partindo da dimensão empírica, superando-a, para a abstração da realidade. A palavra, deste modo, tem seu significado percebido como totalidades parciais, ou seja, partes do todo, elementos da dialética da totalidade e suas mediações em que os sujeitos estão inseridos (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

De acordo com Aguiar, Soares e Machado (2015), as mediações que constituem a realidade devem ser compreendidas através do processo dialético de análise e síntese dos sujeitos em questão, as especificidades históricas e sociais - da qual os sujeitos participam e se apropriam, que articulam as suas singularidades e genericidades, ou seja, através das contradições idiossincráticas, históricas e sociais que se produzem reciprocamente.

O conhecimento adquirido através da mediação de categorias – concreto pensado, ou seja, a síntese das múltiplas determinações, tais como totalidade, contradição, historicidade, pensamento, linguagem, sentidos e significado, é possível através da relação dos significados

das palavras com os sentidos, seu par dialético, partindo da abstração do real concreto para a apreensão da constituição dos sentidos (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

Deste modo, a categoria contradição foi fundamental para a compreensão da totalidade das falas dos sujeitos, pois nos possibilitou evitar a generalização, bem como verdades absolutas na síntese dessas falas.

Por fim, pretendeu-se com esta pesquisa colaborar com a construção do saber no campo da formação inicial de professores, através da análise da perspectiva dos residentes do curso de Pedagogia com relação ao desenvolvimento do PRP, durante a pandemia. Da perspectiva institucional é indicada com a viabilidade de identificar elementos que possam colaborar para uma avaliação e reflexão interna do programa. E, da perspectiva social, poderá contribuir como destaque do projeto o fortalecimento de um programa que coopera para a manutenção dos licenciandos nos seus respectivos cursos.

5 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

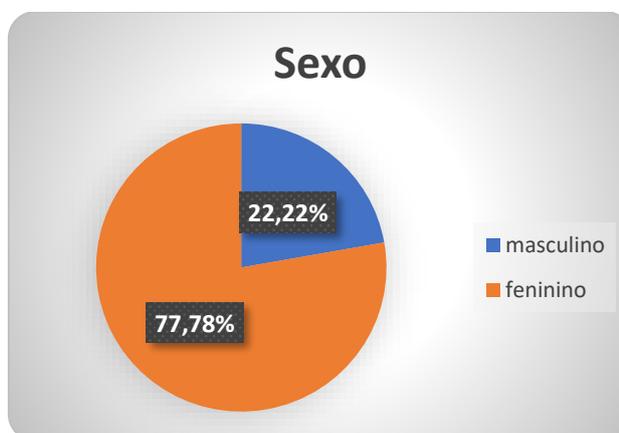
A análise e a interpretação das informações reunidas durante todo o processo de coleta de dados por meio de um questionário *on-line*, que é parte de uma pesquisa maior, intitulada “O Programa Residência Pedagógica no contexto da pandemia da COVID-19”, registrada no sistema da Plataforma Brasil, coordenada pela Prof^a. Dra. Helena Maria dos Santos Felício e da entrevista semiestruturada, foram construídas com base nos pressupostos teóricos que fundamentam e estruturam essa pesquisa, com o intuito de compreender como foi o desenvolvimento do PRP durante a pandemia na perspectiva dos residentes do curso de Pedagogia da UNIFAL-MG.

Neste momento, trazemos elementos significativos do perfil de formação e atividade profissional dos residentes do curso de Pedagogia traçados por meio das questões objetivas do questionário *on-line*, a saber.

Aderiram a este questionário dezoito (18) residentes do curso de Pedagogia da UNIFAL-MG, como mencionado antes, a idade destes residentes variou entre 21 e 46 anos.

Observa-se, conforme o gráfico 1, que a grande maioria dos licenciandos em Pedagogia eram mulheres, segundo Durães (2011), a *feminização do magistério* se deu, principalmente, com a expansão do capitalismo a partir do século XIX, favorecendo a substituição de homens por mulheres na escola primária, devido à expansão do trabalho relacionado com a produção industrial, a administração e a venda de mercadorias, que ofertavam salários melhores dos que eram pagos no magistério primário, ademais, culturalmente, estes trabalhos eram considerados por alguns homens como mais apropriados ao sexo masculino.

Gráfico 1 - Sexo



Fonte: Autores (2022).

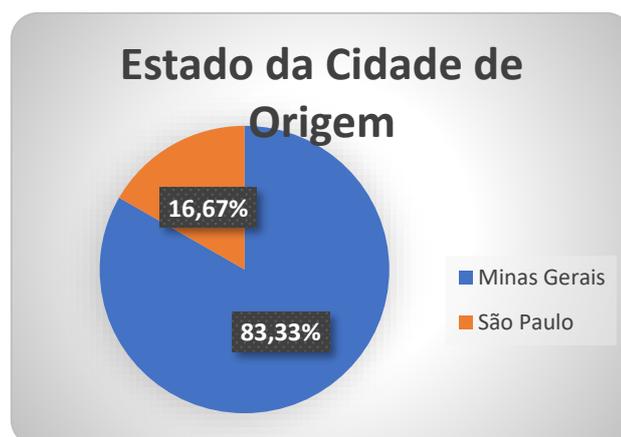
Entretanto, no século XVIII, diferentes filósofos, políticos e pedagogos já sustentavam a relevância da mãe na educação dos seus filhos, tais como Rousseau, Kant e Condorcet, que, mesmo afirmando a condição natural, a inferioridade e a dependência da mulher, defenderam que era necessária sua educação, pois o destino natural da mulher era o matrimônio e a maternidade. As mulheres dessa época eram na maioria analfabetas, contudo, pertenceram à primeira geração de mulheres introduzidas às escolas primárias como mestras. Isso se deu num contexto de expansão econômica, de novas demandas sociais e de incentivos por parte de alguns governos (DURÃES, 2011).

Ainda de acordo com Durães (2011), no final do século XVIII e ao longo do século XIX o pedagogo e educador suíço Pestalozzi, bem como o pedagogo e o pedagogo alemão Froebel, defenderam a ideia da mulher como educadora e como mestra infantil. O primeiro apontava a importância da educação doméstica, da existência do vínculo maternal entre mãe e filho e da educação materna, contudo, reconheceu que, quando a mãe não é educada, sua presença pode ser prejudicial. Já Froebel acrescentou a essa ideia de Pestalozzi a alegação de que a mulher ou mãe seria a pessoa ideal para o desenvolvimento das atividades na escola maternal ou jardim de infância, e em função disso, deveria possuir uma formação especializada nas escolas normais ou de formação docente para aprender os melhores métodos de ensino para as crianças suas e de outras mulheres.

Diante disto, a *feminização do magistério* encontra-se presente até os dias atuais, porém, Durães (2011) adverte que, que as relações de trabalho devem ser consideradas não só como (re)produtoras das relações de gênero, mas também como relações de classe, geração e/ou etnia, entre outros.

Destes residentes, segundo o gráfico 2, a maioria é de origem de cidades do estado de Minas Gerais, pois a UNIFAL-MG pertence a este estado. Entretanto, tinham residentes do estado de São Paulo também, que é um estado próximo ao estado de Minas Gerais.

Gráfico 2 – Estado da Cidade de Origem

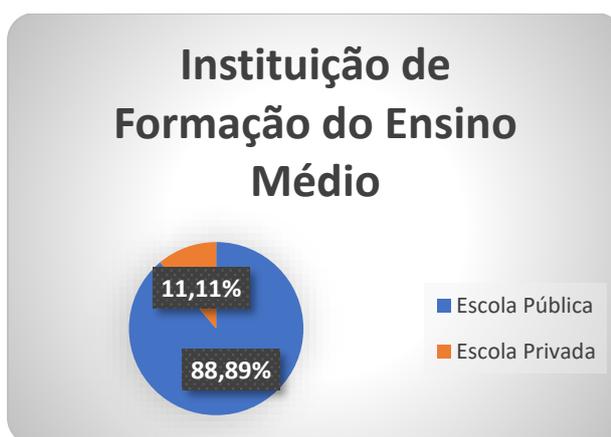


Fonte: Autores (2022).

Os residentes ingressaram no curso de pedagogia da UNIFAL-MG entre 2017 e 2018, com previsão de conclusão entre 2021 e 2022.

Percebeu-se, conforme o gráfico 3, que as políticas de expansão universitária do governo Lula, aqui mencionadas anteriormente, refletem um aumento significativo do número de estudantes oriundos das escolas públicas que passaram a adentrar as Universidades Públicas Federais, o que indica que o acesso das classes menos favorecidas ao ensino superior de qualidade e gratuito foi ampliado e garantido com estas políticas.

Gráfico 3 – Instituição de Formação do Ensino Médio

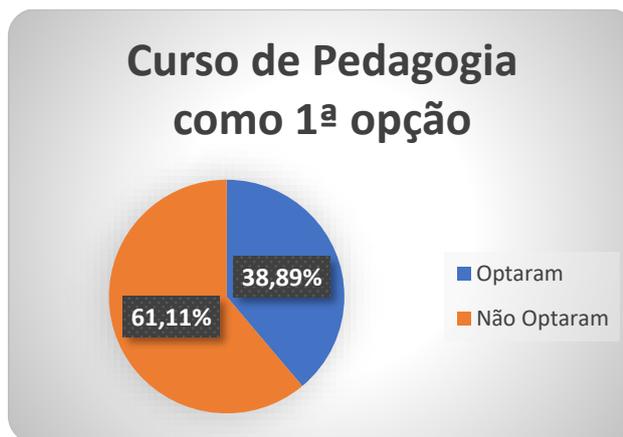


Fonte: Autores (2022).

Destaca-se que a maioria destes residentes não tiveram como primeira opção o curso de Pedagogia, de acordo com o gráfico 4, uma porcentagem preocupante, pois configura que a escolha só foi feita por não ter conseguido entrar em outro curso de sua preferência, o que pode gerar uma frustração futura na escolha da carreira a ser seguida, bem como a evasão do curso.

Observa-se também que há um investimento tanto na instituição de ensino superior (IES) quanto no PRP por meio do Ministério da Educação (MEC) com recursos públicos, portanto este investimento entre a maioria destes residentes do curso de Pedagogia da UNIFAL-MG pode não ter o retorno esperado, haja vista que eles podem não seguir a carreira de Pedagogos, devido não ser a primeira opção deles.

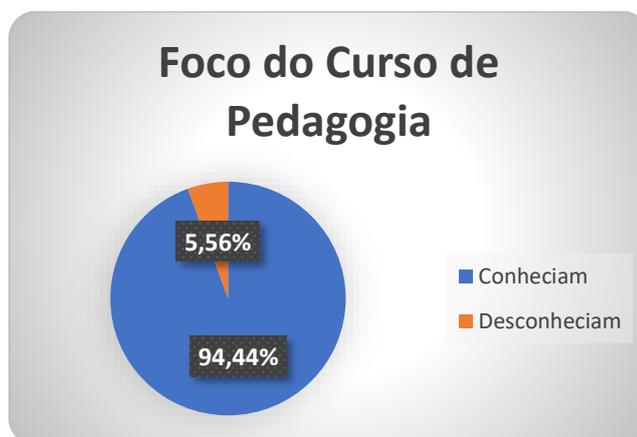
Gráfico 4 – Curso de Pedagogia como 1ª opção



Fonte: Autores (2022).

Destes residentes, conforme o gráfico 5, a maior parte tinha o conhecimento que o foco do curso de Pedagogia era a formação de professores, o que é essencial para a escolha de uma carreira profissional, pois caso contrário, pode acarretar insatisfações com a futura profissão.

Gráfico 5 – Foco do Curso de Pedagogia



Fonte: Autores (2022).

A maior parte destes residentes poderão seguir a carreira do magistério, segundo o gráfico 6, pois a escolheram como primeira opção, apesar do curso de Pedagogia não ser a prioridade para a maioria destes residentes, como visto antes.

Gráfico 6 – Magistério como 1ª Opção



Fonte: Autores (2022).

Destaca-se o fato de que a maioria destes residentes pretendem exercer o magistério na Educação Básica em escolas públicas, conforme gráfico 7, apesar do conhecimento de todas as dificuldades enfrentadas pelos professores da rede pública de ensino, tais como, desvalorização do magistério, condições precárias para o exercício da profissão, burocracia, currículo prescrito entre outros.

Gráfico 7 – Pretensão do Exercício do Magistério



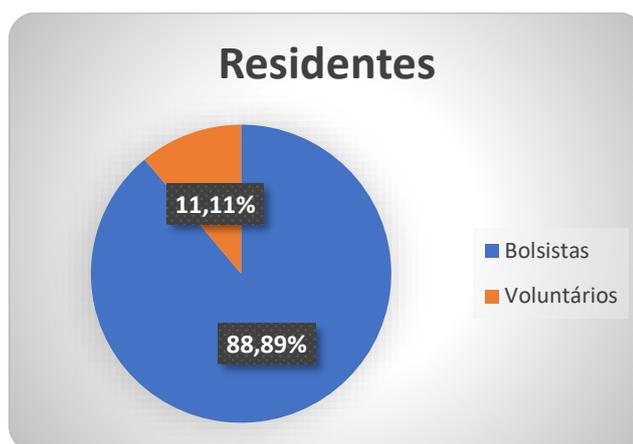
Fonte: Autores (2022).

Entretanto, é sabido que a escola pública não tem seu funcionamento de forma homogênea, há escolas que apesar de todas as dificuldades citadas acima se sobressaem,

ofertando uma educação de qualidade, isto depende da concepção de educação que a escola abarca, que é expressa no seu Projeto-Político-Pedagógico (PPP); do trabalho desenvolvido pelo corpo diretivo e docente na elaboração de planos de aula em consonância com o PPP, na atuação em sala de aula, na realização de uma formação continuada, entre outros; da análise crítica quanto ao currículo prescrito nas escolas públicas, que agora são orientados pela BNCC, para que tal currículo, dentro do que é possível, seja adequado e/ou modificado de acordo com o contexto escolar; bem como dos suportes didáticos escolhidos para as aulas.

A maior parte destes residentes era bolsista, conforme gráfico 8, e, como citado antes, os residentes participantes deste trabalho são em sua maioria provenientes de escolas públicas de Educação Básica, bem como são em grande parte de classes menos favorecidas também, portanto a bolsa de estudos é um grande atrativo para estes residentes.

Gráfico 8 – Residentes Bolsista e Voluntários

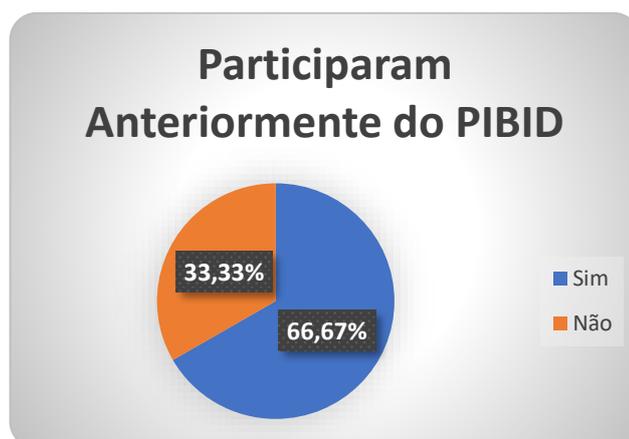


Fonte: Autores (2022).

O vínculo com o PRP variou de 8 a 18 meses entre os residentes; e todos (18) residentes relataram ser sua primeira experiência no PRP.

Dos residentes que participaram desta pesquisa, a maioria participou do PIBID antes do PRP, de acordo com o gráfico 9, o PIBID, como citado antes, foi instituído pela CAPES por meio da Portaria MEC nº 38/2007, entretanto foi posteriormente alterado pelo Decreto nº 7.219/2010, considerado por muitos pesquisadores educacionais um programa bem-sucedido de inserção do licenciando no contexto escolar, fato este que facilitou o desenvolvimento do PRP para estes residentes que tiveram contato com o PIBID anteriormente ao PRP.

Gráfico 9 – Participaram Anteriormente do PIBID



Fonte: Autores (2022).

Foi solicitado a estes residentes que indicassem três motivações para participarem do PRP, conforme o gráfico 10.

Na primeira motivação escolhida pelos residentes, “colocar em prática as teorias aprendidas na universidade”, percebe-se que a ideia de ir a campo para colocar em prática o que se aprende nas IES ainda tem um peso grande para os licenciandos, o que é um descompasso com as perspectivas da unidade teórico-prática até aqui defendidas na formação de professores, indicando que ainda precisa-se avançar muito na compreensão deste conceito de unidade nas IES.

Observa-se igualmente que a cultura de supremacia da teoria sobre a prática ainda é muito vivenciada nas IES, o que Formosinho (2009) denominou de “academização da formação de professores”, como mencionado anteriormente neste estudo, que se refere à subordinação das instituições de formação de professores à lógica da ação tradicional do ensino superior, evidenciando o componente intelectual em detrimento da lógica inerente a uma formação profissional. Portanto, uma cultura acadêmica na IES distancia o componente disciplinar da prática pedagógica.

Corroborando, Gatti (2010) em pesquisa nas ementas dos cursos de licenciatura evidenciou que:

Nas ementas observou-se um evidente desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor dos tratamentos mais teóricos, de fundamentos, política e contextualização e que a escola, como instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar. (GATTI, 2010, p.1372)

Deste modo, observa-se que ainda há uma cultura acadêmica nas licenciaturas, na qual a teoria se sobressai com relação à prática, o que explica o fato dos residentes querer colocar em prática a teoria aprendida na universidade.

Já na segunda motivação escolhida, “atuar, ativamente, na realidade do trabalho docente”, observa-se a importância que o contato com a realidade escolar assume para os residentes, que encontram em programas como o PIBID e o PRP uma oportunidade a mais de imersão no contexto escolar real, para além do estágio.

Tardif (2014), ressalta que “a formação inicial visa a habituar os alunos – os futuros professores – à prática profissional dos professores de profissão e a fazer deles práticos “reflexivos”. (TARDIF, 2014, p. 288)

Deste modo, a imersão dos licenciados no contexto escolar possibilita uma reflexão sobre a realidade da escola, sobre como o conhecimento construído na universidade e na vida pode ser utilizado para solucionar problemas, para pensar a prática e as relações interpessoais na escola, bem como proporciona uma interação com os saberes dos professores da escola, que foram construídos com a prática da docência.

A terceira motivação escolhida para participação do PRP de acordo com os residentes de Pedagogia foi o “recebimento da bolsa”, essa motivação atrai muitos licenciandos a concorrerem a uma vaga como bolsistas em programas como o PIBID e o PRP.

De acordo com pesquisa realizada por Gatti (2010), é muito significativa a porcentagem de estudantes de licenciatura com renda familiar de até três salários mínimos (39,2%). O que justifica o grande interesse dos licenciandos em receber bolsa de estudos, já que grande parte deles são de renda familiar baixa.

Uma outra característica dos cursos de licenciatura é que em grande parte são cursos noturnos, o que favorece ainda mais que estudantes de baixa renda ingressem nestes cursos, uma vez que, os cursos noturnos possibilitam que os estudantes conciliem o trabalho com os estudos, portanto o recebimento de bolsa de estudos é uma renda a mais para estes estudantes de classes menos favorecidas.

Entretanto, infelizmente não há bolsas para todos os licenciandos, pois estes programas não são para todas as IES, nem para todos os licenciandos, portanto, cria-se um diferencial formativo nos cursos de licenciatura entre aqueles que participam destes programas e aqueles que não participam e ainda entre aqueles que são bolsistas e os que não são bolsistas.

Em quarto lugar a motivação “experimentar a docência para certificar-se de sua opção profissional”, caracteriza uma certa incerteza com relação à escolha da profissão docente,

portanto, para este grupo de residentes ainda não há uma convicção quanto a seguir a carreira do magistério.

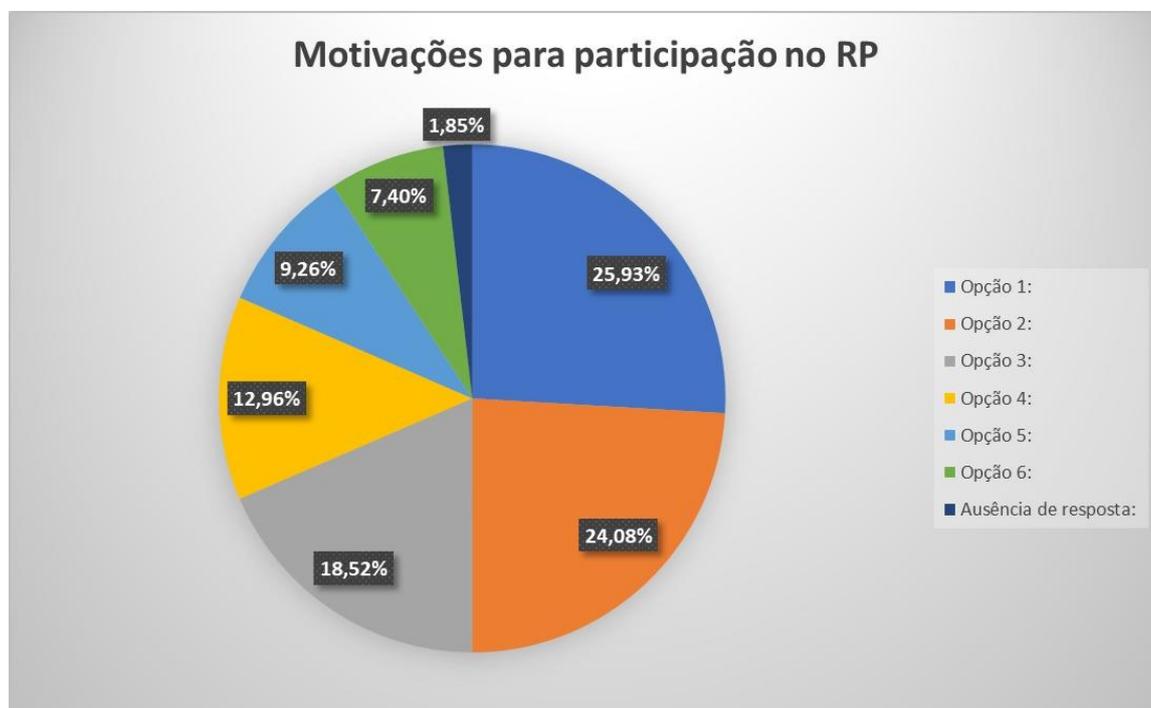
A quinta motivação escolhida pelos residentes “conhecer a realidade da escola pública”, denota que para os residentes que escolheram esta opção a escola pública com todos os seus problemas, tais como violência, desigualdade social, desvalorização do professor, burocracia, condições precárias para o exercício da profissão, entre outros, ainda é um atrativo para os futuros professores.

A motivação “contabilizar horas de estágio” ficou em sexto e último lugar, devido às horas de estágio já serem computadas automaticamente no PRP, esta motivação foi a menos escolhida pelos residentes.

Corroborando, o Edital do PRP 06/2018, cita no tópico 4.3 que, “São requisitos para a participação das IES: [...] III. Comprometer-se em reconhecer a residência pedagógica para efeito de cumprimento do estágio curricular supervisionado.” (BRASIL, 2018, p.3)

Portanto, os residentes desta pesquisa contabilizaram as horas de estágio através da sua participação no PRP.

Gráfico 10 – Motivações para participação no PRP



Fonte: Autores (2022).

Dos dezoito residentes que responderam ao questionário *on-line*, onze indicaram que teriam disponibilidade para participar da entrevista semiestruturada.

Assim, apresentamos a seguir a análise e interpretação das onze entrevistas semiestruturadas. Para tal, inicialmente os dados coletados foram abordados em quatro fases, as três primeiras fases da construção dos núcleos de significação (APÊNDICE C – Quadro 3 - Fase 1; APÊNDICE D – Quadro 4 - Fase 2; APÊNDICE E – Quadro 5 - Fase 3), culminaram na quarta fase (Quadro 2 – Fase 4) da sistematização final destes núcleos, que será apresentada logo em seguida, as quais mostramos os pré-indicadores que deram origem à construção dos indicadores, que por sua vez serviram de base na construção dos núcleos de significação.

Os núcleos de significação construídos dialeticamente foram três, a saber: o Programa Residência Pedagógica (PRP) como programa de imersão no contexto escolar durante a pandemia; contato virtual: angústias e sucessos; e a formação de professores como processo contínuo, como apresentado no quadro abaixo:

Quadro 2 - Fase 4

Fase 4:		
Núcleos de Significação		Indicadores
Núcleo 1	O Programa Residência Pedagógica (PRP) como programa de imersão no contexto escolar durante a pandemia	A) Tecnologia da informação e comunicação (TIC) e acesso B) Preparação para a imersão no contexto escolar C) Imersão no contexto escolar remoto
Núcleo 2	Contato virtual: angústias e sucessos	A) Falta da presença física, do contato real B) Medo do novo C) Relacionamentos interpessoais
Núcleo 3	A formação de professores como processo contínuo	A) Necessidade de formação continuada B) O Programa Residência Pedagógica como uma Política Nacional de Formação de Professores C) Formação teórico-prática

Fonte: Autores (2022).

Esses três núcleos de significação, bem como seus indicadores serão abordados nesta seção.

Nas análises a seguir observam-se contradições refletidas nos discursos dos residentes, entretanto, como citado anteriormente neste estudo, a categoria contradição é relevante para a apreensão da totalidade das falas dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, uma vez que nos possibilita evitar generalizações, bem como dogmas na síntese dessas falas.

5.1 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP) COMO PROGRAMA DE IMERSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR DURANTE A PANDEMIA

Esse primeiro núcleo de significação que discutiremos se refere a um dos objetivos principais do PRP, que é a imersão do residente no contexto escolar, contudo, por meio das informações coletadas nessa pesquisa, através das entrevistas semiestruturadas, observa-se que esta imersão durante a pandemia não foi algo tão simples de se acontecer, muitas dificuldades foram encontradas para que o PRP pudesse ser desenvolvido de modo remoto.

O primeiro indicador desse núcleo de significação *Tecnologia da informação e comunicação (TIC) e acesso*, foi primordial para que o PRP acontecesse de forma remota.

Segundo Ponte (2002), as TIC compõem tanto um meio essencial de acesso à informação, *internet* e bases de dados, como uma ferramenta de transformação da informação e de produção de nova informação, quer expressa por meio de texto, imagem, som, dados, modelos matemáticos ou documentos multimídia e hipermídia. Entretanto, as TIC ainda constituem um meio de comunicação à distância e um instrumento para o trabalho colaborativo, possibilitando o envio de mensagens, documentos, vídeos e *software* entre quaisquer dois pontos do globo, bem como permitindo o desenvolvimento de novas formas de interação.

Ainda de acordo com Ponte (2002):

Na escola, as TIC são um elemento constituinte do ambiente de aprendizagem. Elas podem apoiar a aprendizagem de conteúdos e o desenvolvimento de capacidades específicas, tanto através de *software* educacional como de ferramentas de uso corrente. Permitem a criação de espaços de interação e partilha, pelas possibilidades que fornecem de comunicação e troca de documentos. Representam, além disso, uma ferramenta de trabalho do professor e do educador de infância e um elemento integrante da sua cultura profissional, pelas possibilidades alternativas que fornecem de expressão criativa, de realização de projectos e de reflexão crítica. Para que tudo isso aconteça há, naturalmente, que garantir um amplo acesso às TIC tanto na escola como na sociedade em geral e estimular o protagonismo dos professores e dos educadores enquanto actores educativos fundamentais. (PONTE, 2002, p. 20-1)

Estas tecnologias permitiram, durante o desenvolvimento do PRP, a comunicação dos residentes com a universidade, com o orientador (docente da universidade), com a escola, com o preceptor (docente da escola), com os estudantes e até mesmo com os pais dos estudantes.

Entretanto, o acesso a essas tecnologias não foi para todos, haja vista que as condições socioeconômicas dos estudantes de escolas públicas são diversas e na maioria das vezes precárias, fato que impossibilitou que a interação remota acontecesse efetivamente para todos

os estudantes, em especial para os estudantes de baixa renda, o que ficou evidenciado na fala do Residente 8 (R8) ao ser perguntado sobre como foi o contato com os estudantes no PRP:

[...] poucos alunos participaram das aulas *on-line*, os que participavam sempre foram muito interativos, respeitosos, não tinha o que reclamar e sempre fizeram as atividades que eram propostas. Ao fato da aula ser à uma hora da tarde, muitos dependem dos pais, dependem de telefone de pai para poder assistir a aula, então eu acho que isso atrapalhou muito, isso foi discutido, sempre questioneei o porquê que a aula não poderia ser em outro horário também, para que os outros alunos pudessem participar, porque como são crianças de seis anos, ou eles estão com algum irmão mais velho, que às vezes não tem celular. A questão do planejamento gira em torno disso, a gente não conhece a realidade, então o aluno não sabe se ele pode estar ali [...] ou às vezes não tinha a *internet*, não tinha acesso à *internet*, ou às vezes depende, tem um celular em casa e são quatro crianças para assistir aula, como que participam todos no mesmo horário, não tinha como. (R8)

Destarte, durante a pandemia as desigualdades sociais do nosso país, bem como a falta de recursos e de acesso às TIC dos estudantes das classes menos favorecidas, que estudam em sua maioria em escolas públicas, foram expostas ao nível máximo, afetando, desta maneira, o desenvolvimento do PRP. Sem contar com a omissão do governo Bolsonaro, bem como dos governos Estaduais, Municipais e do Distrito Federal que não realizaram nenhum programa de universalização do acesso à *internet* neste período.

De acordo com Formosinho (2009), com a obrigatoriedade escolar, a escola passa a ser uma “escola de massas”, importando para dentro da escola os problemas sociais, tais como trabalho infantil, delinquência juvenil, violência, consumo de drogas; bem como conflitos entre grupos sociais, tais como conflitos de classe, raciais e étnicos, religiosos, linguísticos, entre outros, que já existiam na sociedade.

Assim, com a “escola de massas” surgem problemas novos, transformando a crise social em crise escolar (FORMOSINHO, 2009).

Portanto, a crise social reflete na crise escolar e durante a pandemia isto foi severamente acentuado.

O Residente 6 (R6) ao ser perguntado sobre as dificuldades em relação ao trabalho remoto destacou: “o *Meet*, a constância da mudança do pacote ofertado pela universidade, isso atrapalhou um pouco, porque tinha hora que a gente ia gravar duas horas de aula, teve uma hora que a gente podia gravar uma, agora a gente não pode gravar mais nada, acho que a inconstância do *Meet*.” (R6)

Deste modo, a maior dificuldade do R6 foi com relação à plataforma *Google Meet*, que é uma plataforma para a criação de videoconferências *on-line*, mas que se manteve instável neste período pandêmico, dificultando a realização do PRP.

O Residente1 (R1) ao ser questionado sobre o encaminhamento do orientador do subprojeto no qual atua durante a pandemia relatou:

Bom a gente tem as reuniões que são marcadas *on-line*, então a gente tem este canal de conversa com nossa orientadora, fora isto a gente tem uma preceptora, que ela fica responsável pela gente no colégio, na escola onde a gente faz, vai fazer o trabalho, ela também está a todo momento dentro de um grupo criado no aplicativo onde a gente tem uma fala que é de resposta quase imediata, então a gente tem estes canais de comunicação, que ficaram muito rápidos e pertinentes nesse momento de pandemia, então todos os nossos questionamentos, os nossos problemas, as coisas que a gente precisa conversar foram feitos por aplicativo ou através das reuniões *on-line* que a gente tem com a nossa orientadora e a nossa preceptora do projeto. Eu pessoalmente não tenho o que falar, sempre um suporte muito grande, tanto da minha orientadora, como da preceptora e como da professora também que eu fiz um trabalho de residência, então eu não tenho o que falar. (R1)

Apesar da baixa participação dos estudantes das escolas públicas de Educação Básica devido à falta de recursos e acesso às TIC, mencionada antes nesta pesquisa, o relato do R1, contudo, destaca que as TIC possibilitaram a interação dos residentes com o orientador da IES e com o preceptor e o professor da escola de Educação Básica durante o desenvolvimento do PRP.

As TIC na formação inicial de professores são fundamentais, e com a pandemia mostraram ser as formas mais viáveis de interação, fazendo com que as universidades repensassem o seu valor nos cursos de formação docente. Segundo Ponte (2002), os novos professores necessitam integrar as TIC no ensino e aprendizagem das diversas áreas curriculares, articulando-as com outros meios didáticos. Para tal, devem saber usar e promover o uso de *softwares*, bem como de avaliarem as respectivas potencialidades e limitações. Enfim, precisam conhecer os recursos e equipamentos disponíveis na sua escola ou instituição.

O Residente 2 (R2) também ressaltou a importância das TIC na sua formação quando questionado sobre as suas potencialidades com relação à sua formação tecnológica:

[...] eu nunca me imaginei criadora de conteúdo, sempre tive muita vergonha, enfim gravar as coisas, mas eu desenvolvi isso e eu fui aprendendo novas ferramentas, descobrindo novos recursos e ver como realmente as tecnologias fazem falta na nossa formação, realmente é uma discussão mínima que a gente tem ali e que cada vez vai estar mais presente e assim, eu penso que foi muito positivo, porque agora se acontecer alguma coisa, se precisar de alguma coisa, eu sei fazer. Então é um aprendizado para a vida né. (R2)

Percebe-se nesta fala que as licenciaturas ainda não desenvolvem um bom trabalho com os licenciandos no tocante à possibilidade de utilização das TIC em sala de aula como um

recurso complementar no processo de ensino e de aprendizagem, o que fez muita falta para os residentes no desenvolvimento virtual do PRP.

Corroborando este fato, a Frente Contra o Ensino Remoto/EaD na Educação Básica (2021), que é constituída por trabalhadores educacionais das redes públicas de ensino fluminense desde abril de 2020, salienta:

Ao obrigar as professoras e os professores a ministrarem aulas a distância, os governos e as secretarias de educação não consideraram que a maioria das docentes não possuem formação para lecionar nessas condições, têm pouca familiaridade com as plataformas para esse fim e, sobretudo, talvez nunca tenham refletido de modo mais detido sobre as diferenças entre as duas modalidades de ensino. De fato, docentes têm capacitação para a modalidade presencial, fazemos uso no dia a dia de livro didático, quadro e caneta, acompanhado de uso de diários de classe físicos, não fazendo parte da rotina de trabalho o uso de plataformas digitais [...] Durante a implementação do ensino remoto, contudo, algumas adaptações foram impostas à semelhança da rotina presencial: reuniões pedagógicas e administrativas presenciais passaram a ser online, diários de classe adotaram modelos virtuais, “avaliações” foram feitas “a distância”, alguns registraram atividades pedagógicas em “diários de bordo” virtuais, etc. Esse processo não se deu sem a *uberização* de sua função, ao se verem forçados a utilizar seus próprios meios de trabalho (sua casa, seu dispositivo de acesso à internet, sua rede de dados, entre outros). (FRENTE CONTRA O ENSINO REMOTO/EAD NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2021, p.124)

Além do mais, a Frente Contra o Ensino Remoto/EaD na Educação Básica (2021), evidencia no trecho acima, o fato de que os professores se utilizavam de recursos próprios para desenvolverem seus trabalhos virtualmente, sem nenhuma ajuda de custo do governo, que neste caso é o empregador.

O Residente 10 (R10) ao ser questionado sobre como foi participar de um programa que a princípio seria presencial e posteriormente aconteceu de forma remota, disse:

Eu fiquei feliz de certa forma, no começo eu fiquei com medo, mas eu fiquei feliz de ter tido esta oportunidade, eu sinto que se tivesse ocorrido presencial e nenhuma dessas situações tivessem sido passadas, eu não teria essa visão que eu tenho agora, por exemplo em questão da tecnologia. Não procuraria, [...] não iria estudar sobre, provavelmente iria passar batido, eu não iria ver como uma necessidade para minha formação. (R10)

Com a pandemia, o R10 igualmente verificou a necessidade das TIC na formação inicial, e ainda complementa:

[...] foi um choque de realidade que fez com que nós como futuros docentes se reinventassem, por exemplo a tecnologia foi um estalo, assim, que eu sinto que existe uma defasagem muito grande por parte do ensino superior de um modo geral, com o professor e a tecnologia, pensando no mundo globalizado e essa situação veio à pauta nesse período, essa situação ficou escancarada, que é a necessidade que o professor tem em se reinventar e ter essa junção da tecnologia e a educação. (R10)

Observa-se no relato acima que a formação inicial está em defasagem com relação as TIC, bem como que tecnologia e educação deveriam andar juntas para atender às demandas de um mundo globalizado.

Outro aspecto que merece destaque se refere ao deslocamento do *locus* da escola, para as casas dos professores, dos estudantes, bem como dos residentes. Como constatado na fala do Residente 8 (R8) quando perguntado sobre os impactos do PRP na sua formação, a saber:

O impacto dele para mim, foi uma forma diferente, como eu já tinha dito que eu já participei do PIBID, estar na sala de aula e fazer a sala de aula dentro da sua casa é uma coisa assim, foi diferente, mas gerou aquela mesma troca de experiências, aquele aprendizado não só das crianças, a gente aprendeu com eles, porque as dificuldades deles geram as nossas dificuldades também, a gente busca sempre aprender mais para poder passar para eles. (R8)

Segundo Abdalla (2006), a escola é a base da formação e do desenvolvimento profissional docente, porque contexto de trabalho e da ação dos professores. É o *locus* da ação e formação do professor, em que os docentes estabelecem o sentido de sua profissão, para reinventar ferramentas significativas de construção da realidade.

Portanto, observa-se que este contexto foi modificado com a pandemia e conseqüentemente foi modificado também o desenvolvimento do PRP enquanto programa de imersão dos residentes no contexto escolar com este deslocamento do *locus* da escola para as casas dos residentes, estudantes e professores, ocasionando uma construção da realidade distinta por meio de instrumentos virtuais.

O deslocamento do *locus* da escola, do lugar físico para o virtual, ocasionou para além das mudanças espaciais, mudanças referentes ao controle do professor do processo de ensino e aprendizagem como um todo, pois no presencial o professor tem um maior controle destes processos, entretanto no virtual o controle torna-se quase impossível. Com o *locus* abalado, a escola não é mais entendida como um espaço físico, provocando, desta maneira, uma mudança da própria compreensão da escola, encaminhando a educação mais para uma socialização do que para o processo de ensino e de aprendizagem - da construção do conhecimento na dimensão cognitiva propriamente dita.

O segundo e o terceiro indicadores deste núcleo de significação que são respectivamente *Preparação para a imersão no contexto escolar* e *Imersão no contexto escolar remoto*, são indicadores basilares para a introdução e manutenção dos residentes no contexto escolar *on-line*, um contexto muito diverso do presencial, ocorrido durante a pandemia da COVID-19, que

matou milhões de pessoas em todo o mundo, causando muito medo e insegurança na população, e devido ao *lockdown*, ocasionando ainda vários distúrbios emocionais e psicológicos em muitas pessoas. Portanto, neste período tão delicado, estes indicadores tiveram que ser bem articulados de modo a atender aos objetivos do PRP na UNIFAL-MG e simultaneamente de modo a lidar com as emoções dos envolvidos no programa que foram abaladas pela pandemia.

Outra característica relevante a ser considerada neste momento consiste em que a experiência remota de imersão no contexto escolar, diz mais respeito à experiência com a atividade profissional docente do que o contato com o espaço escolar físico em si, enquanto um lugar específico, pois a interação com o local da escola não pode ser explorada durante a pandemia, entretanto a vivência com a docência pode ser experimentada pelos residentes mesmo que remotamente.

A preparação e a imersão dos residentes nas escolas, configura-se, como dito antes, uma antecipação da indução à docência (FLORES, 2000), que diz respeito aos primeiros anos de atividade profissional e suas aprendizagens.

Durante a preparação para a imersão dos residentes no contexto escolar, o suporte ofertado pela UNIFAL-MG por meio da orientadora do subprojeto do curso de Pedagogia em parceria com a preceptora e a professora da escola, do ponto de vista destes residentes foi muito positivo, vejamos:

[...] a gente tem as reuniões que são marcadas *on-line*, então a gente tem este canal de conversa com nossa orientadora, fora isto a gente tem uma preceptora, que ela fica responsável pela gente no colégio, na escola onde a gente faz, vai fazer o trabalho, ela também está a todo momento dentro de um grupo criado no aplicativo onde a gente tem uma fala que é de resposta quase imediata, então a gente tem estes canais de comunicação, que ficaram muito rápidos e pertinentes nesse momento de pandemia, então todos os nossos questionamentos, os nossos problemas, as coisas que a gente precisa conversar foram feitos por aplicativo ou através das reuniões *on-line* que a gente tem com a nossa orientadora e a nossa preceptora do projeto. Eu pessoalmente não tenho o que falar, sempre um suporte muito grande, tanto da minha orientadora, como da preceptora e como da professora também que eu fiz um trabalho de residência, então eu não tenho o que falar. (R1)

Como mencionado anteriormente neste estudo, a relação dialética de proximidade entre universidade e escola, entre professor formador da IES e professor de Educação Básica no contexto escolar, denominada por Zeichner (2010) de “terceiro espaço”, proporciona na formação inicial de professores a aquisição de conhecimentos reais e concretos da docência, para a construção do saber profissional docente, contribuindo, deste modo, para a consolidação da unidade teórico-prática. Através da vivência real no contexto escolar o licenciando vai se tornando capaz de refletir acerca de todo o conhecimento adquirido na licenciatura e na vida,

de planejar atividades mais adequadas, de acordo com as demandas dos estudantes e com as diversas situações, muitas vezes imprevisíveis, que se apresentam no contexto escolar, bem como de apontar possíveis caminhos na solução de problemas cotidianos que possam surgir na escola e na sala de aula.

Em contrapartida, observou-se uma instabilidade proporcionada pelo desafio de ministrar aulas *on-line* durante a pandemia, a saber:

[...] até então nós nos reunimos sempre que preciso para decidirmos o que estaria sendo necessário fazer naquele momento para aquelas escolas, assim, era uma demanda meio que semanal, assim, o que precisava a gente fazia, não dava muito para a gente seguir um cronograma, porque com a questão da pandemia tudo mudava muito rápido, a rotina da escola mudava muito rápido e enfim, e aí tudo que nos era pedido a gente trabalhava e realizava em conjunto com a coordenação do projeto né, a nossa orientação e também com as professoras regentes das turmas. (R3)

O contexto escolar *on-line* trouxe diversos contratempos, a rotina da escola foi modificada de acordo com a demanda e com as orientações do Governo Federal, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal devido à pandemia. A rotina do estudante também foi alterada, tendo que ficar em *lockdown* e fazer da sua casa uma sala de aula, o que denominamos neste estudo de deslocamento do *locus* da escola, do lugar físico para o virtual, isto quando o estudante tinha acesso à internet, computador, celular, etc. para assistir estas aulas. Deste modo, a preparação das aulas era afetada, pois por um lado a escola mudava sistematicamente suas orientações e por outro lado a maioria dos estudantes não tinham como assistir as aulas por não terem acesso à internet, nem computador, celular, etc. e os que conseguiam assistir às aulas *on-line* não eram percebidos em sua totalidade, pois os meios virtuais muitas vezes impedem de ver as demandas reais de cada um.

Na análise das entrevistas percebeu-se ainda uma preocupação dos residentes em motivar os estudantes, pois com as aulas virtuais corria-se o risco dos estudantes se distraírem com mais facilidade e o residente teria um controle bem menor dos acontecimentos da aula, bem como do processo de ensino e de aprendizagem destes estudantes, como dito antes.

[...] então a gente desenvolvia um plano de aula, fazia uma apresentação em *power point*, ou de outra forma para ser bem lúdico, porque era um encontro *on-line* e é alfabetização, então a gente precisava despertar neles essa vontade ali de ficarem na frente do computador, do celular, e a gente fazia esse trabalho semanalmente. (R1)

Leontiev (1961, *apud* LONGAREZI; PUENTES, 2017) define a motivação para se fazer algo como os motivos da atividade que é “aquilo que, refletindo-se no cérebro do homem,

excita-o a agir e dirige a ação a satisfazer uma necessidade determinada.” (LEONTIEV, 1961, *apud* LONGAREZI; PUENTES, 2017, p. 44). Deste modo, de acordo Leontiev (1961), os *motivos do estudo* devem ser elevados para dar aos atos um conteúdo completo e firme. Portanto, uma das tarefas fundamentais da educação é gerar motivos sérios para o estudo.

A preocupação dos residentes com a motivação dos estudantes reflete positivamente o trabalho conjunto desenvolvido entre universidade e escola no PRP para a preparação e para a imersão dos residentes no contexto escolar.

Complementando esta ideia, o Residente 8 (R8) quando convidado a refletir sobre as potencialidades em relação a sua experiência prática, observadas durante o desenvolvimento do PRP de forma remota na pandemia, declarou: “Como foi remoto, foi uma experiência diferente do que eu já tinha tido né, então, foi enriquecedora, a gente teve que aprender novos meios de prender a atenção das crianças.” (R8)

Ainda sobre estas potencialidades observadas no desenvolvimento do PRP o Residente 8 (R8) ao se referir a sua formação tecnológica disse: “Descobrir novos meios que a gente tem para utilizar em aulas assim, chamativas, é, além de vídeos, poder montar jogos, a gente fez oficina de jogos, foi muito interessante.” (R8)

Observa-se que a preocupação em motivar os estudantes nas aulas fez com que os residentes buscassem mais conhecimentos sobre as TIC, possibilitando novas formas de interação nas aulas, bem como tornando-as mais atrativas aos estudantes.

Em contrapartida, o Residente 2 (R2) não observou potencialidades no desenvolvimento do PRP com relação aos estudantes da Escola de Educação Básica, a saber:

Eu não consigo ver um ponto positivo, sabe, foi muito difícil para a gente, muitas situações, as poucas crianças que conseguiam participar, numa sala de, assim, juntou três primeiros anos, era para a gente ter 60 (sessenta) crianças, tinham 4 (quatro), e essas 4 (quatro) crianças, pelo menos de uma escola, essas 4 (quatro) crianças tinham muitos problemas enquanto a gente estava ali naquele momento. Então era uma televisão muito alta no fundo que atrapalhava a criança ali naquela dinâmica, era um familiar brigando, ofendendo [...] então assim, eu não consigo ver um ponto positivo assim para as crianças. (R2)

Dois pontos chamam a atenção no depoimento do R2 acima, primeiro o fato de que eram para estar participando remotamente 60 (sessenta) crianças, entretanto dessas 60 (sessenta) crianças apenas 4 (quatro) crianças participaram das aulas *on-line*, o que corresponde a 6,66% destes estudantes, provavelmente por não terem acesso à *internet* e nem às TIC durante a pandemia, devido à omissão dos governantes de todas as esferas do nosso país - Federal, Estadual, Municipal e do Distrito Federal - que não disponibilizaram meios de acesso à *internet*

e às TIC na pandemia para as classe menos favorecidas, mas criaram leis que impunham a realização de aulas remotas durante o período de *lockdown*, evidenciando-se, deste modo, as desigualdades sociais já existentes.

O segundo ponto observado no depoimento do R2, não menos importante, se refere ao fato de que alguns dos familiares das poucas crianças que participavam das aulas virtuais não respeitavam o momento destas aulas, o que dificultava ainda mais o trabalho dos residentes no PRP, bem como o aprendizado das crianças, pois o deslocamento do *locus* da escola para a casa dos residentes e das crianças se chocou com a própria rotina dos familiares destas crianças.

Assim, estes familiares não tinham condições de diferenciar o lar da escola no mesmo espaço físico, o que configurou espaços não possíveis de serem construídos, pois o espaço escolar remoto, demanda todo um ritual de organização do ambiente, bem como da escolha da roupa adequada para o momento das aulas virtuais.

Outro aspecto importante encontrado nas falas dos residentes se refere ao fato de que, para que eles fossem introduzidos nas escolas eles tiveram muitos estudos, inclusive estudos de documentos do PRP, bem como das escolas, vejamos:

[...] no projeto a gente desenvolveu muitas coisas né, no começo a gente trabalhou mais com uma questão burocrática de análise de documentos, documentos da CAPES, documentos das escolas, e aí, a partir daí a gente foi integrado à sala de aula, ainda que de maneira virtual e aí dentro destas salas após a apresentação a gente foi desenvolvendo planos de aula semanais, para ministrar com as nossas turmas, nós fizemos esse período de regência, eu não lembro exatamente o tempo, mas foi a maior parte do tempo essas regências, como eu disse nós começávamos, pelo menos na minha turma, eu e a minha dupla conversávamos com a professora víamos o que precisava e enfim, semanalmente a gente montava um plano de aula, nossa a gente colocava slides, música, enfim, cada um usava as ferramentas que enxergava como necessário e assim estavam estas aulas semanais. (R3)

Tais estudos são importantes neste processo, pois juntamente com a atuação no contexto escolar propiciam a consolidação da unidade teórico-prática na formação inicial docente.

Na fala do Residente 3 (R3) acima, também se observa que a preparação para a imersão nas escolas foi contínua, pois os planejamentos das aulas também foram contínuos, eram semanais e seguiam as demandas que surgiam nas aulas virtuais, o que configurou uma inerência entre a preparação para a imersão nas escolas e a imersão propriamente dita.

Abdalla (2006), como dito antes nesta pesquisa, ressalta que é necessário compreender a relação do conhecimento com a prática da docência, e como ele é concebido enquanto conhecimento da profissão docente.

Pimenta (2012), complementa dizendo que a atividade teórica permite de modo inseparável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de objetivos para sua transformação, entretanto para transformar a realidade necessita-se atuar na prática.

Tardif (2014), ainda declara que na atualidade é sabido que a teoria, o saber ou os conhecimentos só existe por meio da prática e dos atores que a produz.

Assim, o exercício da docência, que foi possibilitado aos residentes através do PRP, é apreendido como práxis pedagógica - uma atividade teórico-prática da educação para a transformação social.

Portanto, a práxis pedagógica expressa a ação docente, bem como é fonte de desenvolvimento da teoria pedagógica, uma vez que ao exercer a docência, segundo suas experiências, conhecimentos e aprendizagens, o professor confronta desafios cotidianos variados que o movimentam na construção de novos saberes num processo contínuo. (CALDEIRA; ZAIDAN, 2013)

Além dos estudos promovidos pela UNIFAL-MG para a imersão no contexto escolar, observou-se nas declarações dos residentes outras formas significativas de preparação para esta imersão, tal como o contato com outras universidades que também participaram do PRP para troca de experiências, vejamos:

[...] a gente teve encontro com outras universidades, a gente conversou, a gente falou sobre tudo que a gente estava fazendo, a gente viu tudo que eles estavam fazendo, a gente desenvolveu projetos e trabalhos, a gente mostrou para a universidade tudo que a gente estava fazendo, a gente viu que os outros alunos de outras, por exemplo, a gente fala de Pedagogia, mas a gente viu de Geografia, a gente viu de História, viu tudo que estava sendo desenvolvido [...] a gente estudou para fazer isso. (R1)

Formosinho (2009), como dito antes, afirma que o aprendizado dos saberes profissionais docentes devem ser baseados na cooperação, no comprometimento, no respeito ao outro, na responsabilidade e na garantia da aprendizagem dos estudantes, tais ações são consideradas pelo autor como valores e normas, que se constituem em compromissos éticos e deontológicos dos docentes.

Ainda segundo Formosinho (2009), a docência é ao mesmo tempo uma atividade intelectual, técnica, moral, relacional, de serviço, e simultaneamente uma ação de ensino e de cuidados, por isso é fundamental a construção de uma profissão docente de desenvolvimento humano a serviço de uma escola que seja inclusiva e multicultural, comprometida com a comunidade e com a sociedade.

Portanto, esta interação com outras universidades, que também participaram do PRP, no processo de preparação para a imersão nas escolas promoveu a colaboração entre seus pares, através da troca de vivências, enriquecendo o processo de desenvolvimento do programa na medida em que o PRP pode ser pensando de outras perspectivas e realidades através de um trabalho conjunto, para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, assegurando desta forma, o compromisso ético e deontológico destes residentes com o PRP e com a educação.

Outros momentos de interação e de cooperação entre os residentes foram encontrados na fala do Residente 2 (R2) com relação às potencialidades do trabalho remoto no PRP, apesar de identificarmos também nesta fala que presencialmente o desenvolvimento do PRP poderia ter sido melhor, vejamos:

Positivo [...] mas a gente poderia ter feito muito mais presencialmente, mas o pouco que deu para fazer, a gente conseguiu produzir e pensar muitas coisas e olhar criticamente para o que a gente está criando, não é só fazer, é debater sobre aquilo que está sendo feito, quais são as escolhas que a gente fez, eu acho que isso que me ajudou bastante. (R2)

Os residentes também relataram nas entrevistas algumas dificuldades enfrentadas durante o desenvolvimento do PRP de forma remota na pandemia, assim o Residente 8 (R8) mencionou: “Nossa, principalmente planejamento de aula, como você não conhece o contexto escolar.” (R8)

O fato de não conhecer o contexto escolar presencialmente limitou os residentes durante o desenvolvimento do PRP, pois o contexto virtual foi fora do ambiente escolar, mais precisamente o PRP foi realizado virtualmente nas casas dos envolvidos, o que denominamos anteriormente de deslocamento do *locus* da escola, do lugar físico para o virtual, dificultando desta maneira que o planejamento atendesse plenamente as reais necessidades dos estudantes da escola.

O Residente 7 (R7), quando perguntado sobre como foi sua experiência de desenvolver regências de forma remota e como ele considerava essa experiência para o seu processo de formação, respondeu:

[...] a gente teve que redobrar para fazer um plano de aula para alunos que a gente não conhecia [...] foi uma coisa que agregou mesmo, porque eu pude ver neles uma força de vontade de querer estar estudando, por mais que sejam, foram poucos os alunos que estavam presentes nas nossas aulas *on-line*, aqueles poucos davam força para a gente pensar [...] Então, a gente tem que se desdobrar, assim, para fazer com eles né. Quais são as dificuldades, tinham umas que tinham mais dificuldades que outras. Então para mim, pensando lá no futuro também, foi uma coisa que me preparou e me acrescentou bastante nesse pouco tempo. (R7)

Já o Residente 8 (R8) a respeito dessas regências remotas disse:

Foi muito bom, porque a gente não tinha muito contato com a prática real na escola [...] meu planejamento foi difícil, mas quando ele deu certo, eu consegui seguir uma sequência didática e aí encaminhou tudo certinho e a gente [...] vê que nem sempre o que a gente planeja dá certo, às vezes a gente tem que improvisar na hora, você inventa [...] o assunto está numa coisa e vai para a outra e você tem que saber levar isso, porque criança é curiosa, criança muda o assunto muito facilmente, mas foi muito interessante. (R8)

É sabido que o professor não deve se apoiar no improviso no exercício da docência, pois pode configurar que o professor não planeja bem suas aulas, entretanto, como mencionado pelo R8, há momentos em que o professor tem que improvisar devido às circunstâncias que são impostas pela ocasião e pelo contexto escolar, o que leva o professor a perceber que nem sempre o que se planeja previamente dá certo, pois a criança modifica o assunto com facilidade, de acordo com o interesse dela, como disse o R8. Assim, o professor deve estar preparado para interagir com o universo e os questionamentos das crianças, bem como deve desenvolver a habilidade de improvisar em ocasiões necessárias, mesmo que isto signifique o abandono do planejamento inicial numa determinada situação.

De acordo com Tardif (2014), como citado antes, o ensino se desenvolve num contexto de muitas interações que representam diversos condicionantes para a ação docente, que estão conectados a situações reais que não são passíveis de definições acabadas, exigindo improvisação e habilidade pessoal, bem como capacidade para enfrentar ocasiões mais ou menos passageiras e mutáveis. Assim, lidar com condicionantes e ocasiões tem um caráter formativo, permitindo que o professor desenvolva o *habitus*, que propiciará enfrentá-los. Portanto, o *habitus* - disposições adquiridas nas e pelas experiências práticas - transforma-se num estilo de ensino.

Nas entrevistas constata-se que a experiência com regências remotas do PRP durante a formação inicial docente foi válida, apesar da falta de interação presencial, a saber:

Para mim foi uma experiência muito boa, apesar de sentir falta da interação, dessa interação presencial, a gente semanalmente desenvolveu este trabalho de regência. A gente teve por volta de umas 10 regências. A regência para mim contribuiu muito para minha formação, porque eu não participei do PIBID, esse é o primeiro projeto que eu vou, assim, eu participei de estágio, tive estágio e fiz um estágio no EJA, mas nesse período de alfabetização de crianças, essa foi minha única participação no projeto. Então para mim, foi uma contribuição muito boa, muito grande, porque eu ainda penso em ir para uma sala de aula, eu sempre tive vontade. Então para mim foi fundamental, acho que não teria outra chance até porque eu estou me formando né, vou apresentar

meu TCC (TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO) agora, então eu não teria outra chance se não fosse essa e foi uma chance para mim fundamental. (R1)

O fato de ter que planejar aulas para estudantes que os residentes não conheciam, que não tiveram interação presencial, requereu um enorme esforço na aplicação da unidade teórico-prática, tanto para a motivação destes estudantes, como vimos, quanto na verificação virtual das dificuldades de aprendizagem como mencionado acima pelo R7.

Outro residente ao se referir às regências remotas disse: “não é a mesma coisa da sala de aula.” (R9)

Neste sentido, o Residente 1 (R1) além de mencionar sobre o ganho que se teria com as aulas presenciais, ainda aponta a dificuldade de se alfabetizar de forma remota, apesar de todo o esforço da escola para se adequar virtualmente, vejamos:

Bom eu acho que presencialmente teria um ganho nas interações, tanto na escola, como no meio né, porque você está no meio, então teria sim um ganho diferente, mas a gente também tem que considerar as condições que a escola foi colocada, então a gente se tivesse fazendo um trabalho já, teria que estar passando por isso também. Então pensar a escola de forma diferente, realizar um trabalho de forma diferente, fez a gente também entender todo o movimento que a escola faz para acompanhar, porque ela fez um movimento, ela fez um esforço, para acompanhar e para desenvolver um trabalho que nesse período de alfabetização principalmente, é muito difícil de ser feito remotamente. (R1)

O Residente 3 (R3) cita também as dificuldades dos estudantes devido ao isolamento social, observemos:

Porque às vezes a gente ia com muita sede ao pote assim, e talvez no momento não fosse necessário né, já que o cenário estava muito complicado e enfim, a demanda de dificuldades das crianças também era muito grande né, por conta do afastamento que elas tiveram da escola nesse período de isolamento então, a gente foi meio que caminhando conforme a música tocava assim. (R3)

Outro residente ainda sobre as regências remotas evidenciou o fato de que alguns estudantes não ligavam as câmeras, a saber: “foi totalmente diferente de uma regência presencial [...] alguns não ligavam as câmeras, então às vezes você não via o rosto né, então às vezes é como se você estivesse falando sozinha.” (R10)

Observa-se que além da falta de interação presencial, os residentes tiveram que lidar também com a falta de interação virtual, pois quando os estudantes não ligavam as câmeras e nem respondiam aos questionamentos dos residentes, eles se sentiam sozinhos, como se a interação não existisse, como se estivessem ministrando aulas para si mesmos, um exemplo substancial do controle que o professor não dispõe em aulas remotas.

O Residente 6 (R6) sobre a realização de regências remotas durante o desenvolvimento do PRP também salientou:

Uma caixinha de surpresas, a cada regência nós fazíamos os planejamentos e assim a gente tentava sempre encaminhar um tema, por exemplo, a galáxia e ia correlacionando as coisas do dia-a-dia na questão da alfabetização, com essa temática, só que um tema puxa o outro e alunos de seis anos gostam de investigar o mundo e assim, é uma onda de oportunidades essa janelinha para eles, então é uma caixinha de surpresas assim fantástica. (R6)

Este exercício dos residentes de preparação e de imersão nas escolas através de estudos, troca de experiências, planejamento de aulas, regências de aulas, bem como de identificação das dificuldades de aprendizagem dos estudantes durante as aulas virtuais, para um posterior planejamento e trabalho em cima destas dificuldades se constitui práxis pedagógica, por meio de um exercício contínuo na produção de novos saberes.

Tardif (2014), como visto antes, ressalta que a prática docente é um objeto de saber das ciências da educação e uma atividade que mobiliza vários saberes pedagógicos, que se expressam como concepções provenientes das reflexões sobre a prática educativa num sentido amplo, reflexões racionais e normativas que encaminham a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educacional.

O Residente 1 (R1) considerou proveitosa sua imersão no contexto escolar durante a pandemia, vejamos:

[...] a gente tem que entender que as nossas condições foram alteradas, é claro que eu queria muito a interação com os alunos e isso para mim seria fundamental, e não só para mim eu acho que até muito mais para eles, o ganho seria muito maior para eles, mas levando em consideração as nossas condições e tudo, eu acho que a gente conseguiu desenvolver um trabalho, e assim, é o mesmo trabalho que a professora talvez, assim, não o mesmo, porque ela tem muito mais conhecimento, mas assim, um trabalho parecido e até muitas vezes a gente ajudou ela e colaborou em outros momentos não só nos momentos que a gente fazia a nossa residência a gente ajudou ela também com algumas apresentações dela, porque foi complicado para todo mundo, mas eu acredito que a gente conseguiu, sabe, participar e ter um ganho nesse aprendizado, tanto a gente como as crianças. Consegui me desenvolver na formação inicial docente mesmo *on-line* sim, pois a gente tem que entender que todos os profissionais da educação passaram por este momento, não só a gente da residência, então assim, foi um momento que foi difícil, e de uma ajuda coletiva mesmo, a gente teve que se desdobrar para um ajudar o outro né e porque ninguém estava esperando por isso né, falava em estudo remoto, mas a gente foi pego muito de surpresa, tendo que desenvolver um trabalho às vezes sem saber como fazer. Então eu acredito que sim, que houve um ganho sim e que a gente conseguiu. (R1)

Em contrapartida, o Residente 2 (R2) concebeu a imersão remota na escola como sendo mínima, apesar de reconhecer as contribuições adquiridas com esta experiência, bem como a mudança de olhar obtida sobre a realidade escolar.

Eu acho que é uma imersão mínima, não tem como dizer que esse objetivo principal ele foi alcançado, dada as dificuldades, dado todo o contexto da gente não poder estar realmente inserido, algumas comunicações, não é aquele diálogo constante com a escola, oportunidades de estar participando de forma mais efetiva, nós temos um tempo muito limitado para estar junto com a turma, em contato com as preceptoras, então não posso dizer que foi muito imersão [...] Então, olhar realmente para esta questão de conhecer estas pessoas com quem você está trabalhando no caso as crianças, conhecer as suas necessidades, as suas demandas e se programar, se planejar no sentido de tentar suprir essas necessidades, então nesse sentido eu penso que contribuiu bastante. E conhecer um pouco também, eu acho que é uma formação muito diferenciada nesse momento de crise, eu penso que ninguém estava preparado para esta questão, mas o olhar que a gente cria, a visão que a gente tem de todas as coisas, do funcionamento da escola, do funcionamento da sala de aula, esse período da Residência ajudou bastante neste sentido, de olhar criticamente para a situação, pensar criticamente sobre ela. (R2)

A imersão no contexto escolar, mesmo que remotamente, ampliou e transformou o olhar dos residentes, ainda em processo de formação inicial, sobre a profissão professor, pois o contexto da escola, nomeadamente da sala de aula, contribuiu grandemente com o conhecimento da realidade da rotina docente.

O Residente 9 (R9) ao se referir sobre os impactos na sua formação inicial com relação ao desdobramento do PRP em tempos pandêmicos relatou: “foi desafiador, a gente teve que se reinventar o tempo todo.” (R9)

Outro residente ainda complementou:

Desafiador [...] é tudo muito diferente, muito novo e o jeito que a gente aprendeu a dar aula, aprendeu todo o conteúdo do presencial, como sempre foi presencialmente e aí do nada vem essa pandemia essa coisa de distância e pensar como ser professor para a criança através da tela de um celular, através da tela de um computador, pensando em todas as dificuldades, todos os desafios, e não só para a gente, mas para eles também e pensar em coisas que a gente pode da melhor maneira possível, para a gente poder alcançar eles e poder proporcionar a melhor qualidade de ensino para eles, para mim foi um desafio mesmo, pensar assim. (R4)

A atividade docente é uma atividade desafiadora por si só, pois trabalha com o desenvolvimento humano através do processo de ensino e de aprendizagem num dado contexto social, e conseqüentemente tem que lidar com aspectos que são propriamente humanos tais como, sentimentos, contradições, limitações, dificuldades etc., entretanto, em tempos pandêmicos, este desafio aumentou de proporção, pois devido ao PRP ser desenvolvido de forma remota, além da preocupação com o processo de ensino e de aprendizagem dos

estudantes, houve uma preocupação ainda maior de como desenvolver este processo à distância se utilizando das TIC.

Nas entrevistas além do mais, os residentes indicaram outros impactos na formação inicial que o PRP desenvolvido na pandemia revelou, vejamos:

Eu acho que escancarou vários buracos que eu não tinha a visão antes, várias defasagens, essa é a palavra, escancarou defasagens [...] ele mostrou que eu tenho a formação, mas essa formação eu preciso me reinventar, eu preciso buscar, eu preciso pesquisar, eu preciso estar em contato direto com os estudos, por exemplo, em questão da tecnologia, eu nunca busquei assim, entender sobre ensino à distância, eu não sabia como funcionava nada, eu não sabia como que eu daria uma aula nessa situação, eu não sabia também como fazer que a tecnologia adentrasse no nosso dia-a-dia, e isso aconteceu. Então eu sinto que escancarou defasagens. (R10)

Já para o Residente 1 (R1) o que mais impactou sua formação inicial durante o PRP foi o fato de que não tinha alternativa, o PRP tinha que ser desenvolvido mesmo que remotamente e que isto trouxe muitos aprendizados, observemos:

Teve muito impacto, a gente foi impactado já pelo problema da pandemia, a gente não esperava [...] então pensar toda essa forma de contribuir, de trabalhar, de se envolver, de participar de um programa de prática pedagógica de forma remota e não tendo outra alternativa foi bem impactante, porque a gente não tinha alternativa, era fazer ou fazer. O aprendizado foi que a gente teve que reformular e repensar todas as maneiras de fazer esse trabalho, então o Residência tem essas regências, tem tudo, mas a gente teve momentos de pensamento, de encontros, de leitura, de identificar tudo em todos os lugares o que estava sendo feito para também poder desenvolver este trabalho. Então a gente foi estudar formas de fazer, como fazer, como atender, então isso foi impactante, porque a gente precisava fazer o trabalho, precisava entregar algo que fosse de qualidade, que fosse contribuir. (R1)

Formosinho (2009), como apresentado anteriormente neste estudo, destaca que o conceito de formação para a docência alude à promoção da aprendizagem dos saberes profissionais referentes ao desempenho docente, que são por definição, conhecimentos mobilizáveis para a ação docente contextualizada, isto é, configuram competências profissionais.

Portanto, todo aprendizado construído no desenvolvimento do PRP no contexto escolar remoto contribuíram para o enriquecimento dos saberes profissionais da docência, bem como das competências profissionais destes residentes através da atuação docente contextualizada.

Com relação ao contato com os estudantes das turmas que os residentes acompanharam durante o desenvolvimento do PRP, o Residente 2 (R2) relatou que foi muito restrito:

Acompanho uma turma só de 1º ano, então [...] a única forma de contato da escola com a família e com as crianças é via *WhatsApp* e dentro desse *WhatsApp* nós não temos como entrar em contato, então o que a gente tinha pelo menos eram 30 (trinta) minutos a cada 15 (quinze) dias, quando era o nosso dia da prática. E aí a gente tinha aquele contato com as crianças, mas por exemplo, aí entra a questão do suporte da preceptora também, a gente não teve muito acesso às coisas das crianças, porque eles tinham que fazer apostila, tinham que devolver as atividades da apostila, então assim, nem o que as crianças estavam fazendo a gente não tinha acesso, mas por uma questão de organização realmente, bem restrito. (R2)

Esta avaliação do R2 a respeito do contato com os estudantes ter sido restrito foi uma colocação muito importante, a saber, primeiramente o R2 destaca o fato dos residentes não terem acesso ao número de *WhatsApp* dos familiares e nem das crianças, sendo de domínio exclusivo da Escola de Educação Básica, o que impediu uma maior interação dos residentes com as crianças e com as famílias na busca por melhores possibilidades de ensino e de aprendizagem.

Em seguida o R2 falou das aulas remotas que aconteciam a cada 15 (quinze) dias com cerca de 30 (trinta) minutos cada aula, dado que remotamente seria inviável que as aulas tivessem a mesma duração das aulas presenciais, que são de cerca de 50 (cinquenta) minutos cada, pois manter a atenção de crianças remotamente durante as aulas é uma tarefa muito mais complexa do que presencialmente, porque, como dito antes, remotamente o controle de quem ministra as aulas é praticamente impossível.

Por último o R2 relatou que não teve contato com os materiais produzidos pelos estudantes, pois o fato de estarmos vivenciando uma pandemia e do contato físico ter sido evitado ao máximo possível para que não ocorresse a propagação do vírus, muitas ações foram limitadas, afetando desta forma o contato dos residentes com os materiais produzidos pelos estudantes e conseqüentemente afetando igualmente o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem no PRP.

Este material citado pelo R2 se refere ao PET (Plano de Estudo Tutorado), um instrumento elaborado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais para complementar o processo de ensino e de aprendizagem no período das aulas remotas. Contudo o PET foi amplamente criticado pelos profissionais da educação devido ser um material descontextualizado da realidade diversificada do estado de Minas Gerais.

O Residente 9 (R9) quando convidado a pensar nas contribuições do PRP enquanto política pública apontou:

Eu acho que tanto a Residência quanto o PIBID têm, tipo assim, uma perspectiva positiva, porque essa questão de elaborar plano de aula, pensar, repensar [...] vem com

a diferença dos alunos, o jeito que cada um aprende, eu acho que foi construtivo para a gente saber mesmo o que fazer quando estiver na sala de aula. Pensar na faixa etária, na diferença, na bagagem de cada aluno. (R9)

O contexto escolar proporciona a vivência real da profissão professor, possibilitando que o planejamento das aulas seja direcionado para estudantes reais, com individualidades próprias, que só podem ser observadas dentro deste contexto, entretanto, mesmo com todas as dificuldades das interações remotas, foi possível observar o modo particular como cada um aprende, como citou o R9.

A imersão dos residentes no contexto escolar fez com que eles tivessem contato com o mundo real educacional, revelando as particularidades da natureza da profissão docente, a saber:

Olha, se eu não tivesse passado pelo Residência, eu não sei como eu ia sair dessa formação sabe, eu não sinto que eu estaria mais confortável para apresentar minha atividade, porque até mesmo antes do Residência eu não tinha nenhum interesse em ir para a escola, fazer alguma coisa, não, eu não vou dar certo para isso, e aquela coisa toda, mas o Residência me fez enxergar que existe essa possibilidade e eu gostei dessa possibilidade, então assim, gerou um impacto muito grande na minha vida de forma positiva, mais do que de forma negativa, porque a coisa negativa a gente supera, desenvolve maneiras e estratégias para superar essas coisas negativas, e a visão que o projeto como um todo, a forma como a orientadora trabalhou com a gente, a forma como a gente conseguiu ver como até mesmo as preceptoras que são professoras que estão lá há anos, a forma como elas tiveram as mesmas dificuldades que a gente, faz a gente compreender porque que a gente não teve tanto auxílio aqui e outro ali. Porque o que foi demandado dessas professoras foi uma coisa absurda, é absurdo o que fizeram com essas professoras esse final de ano. Então assim, tira a gente um pouquinho daquele pensamento que a gente tem e coloca a gente no mundo real, isso que eu falei é extremamente necessário, um projeto tão duradouro, acho que podia ser para todos. (R2)

O mundo real do contexto escolar vivenciado através do PRP remotamente trouxe para o R2 a perspectiva, ainda não pensada por ele, de atuar na profissão professor apesar de todas as dificuldades experimentadas e observadas na interação com os professores das Escolas de Educação Básica. Isto reflete como o PRP pode fortalecer a opção pela profissão docente, que é uma profissão de grande importância social, pois em qualquer área de formação profissional necessita-se de um professor.

O R2 ainda salientou a necessidade do PRP atender a todos os licenciandos, pois para ele o PRP foi extremamente significativo e decisivo na sua formação inicial docente. Porém, como mencionado anteriormente, o PRP é um programa à parte, que não pertence aos currículos das licenciaturas, possui um processo seletivo tanto para as licenciaturas quanto para o

licenciandos interessados em participar do programa, assim, não atende a todos os cursos de licenciatura, e nem a todos os estudantes destes cursos.

Quando perguntado sobre como o PRP colaborou para aperfeiçoar sua formação teórico-prática, o Residente 1 (R1) disse:

Então a gente já vem da prática há 4 (quatro) anos, e a gente deu uma estendida ainda por conta da pandemia, então colocar em prática tudo que a gente estudou, então assim a gente teve os momentos de geografia, de matemática, português com os alunos do 1º ano, então colocar isso em prática e ver como desenvolver, como pensar tudo isso e apresentar para eles o que a gente já havia estudado, foi para mim, é para mim importante, na verdade eu ainda queria mais um pouquinho [...] mas assim, é importantíssimo isso, porque o conhecimento quando não é colocado em prática, quando ele não é dado a outra pessoa, repassado de forma de interações, de conhecimento de tudo, eu acho que perde o sentido. (R1)

Como citado antes, observa-se nas falas dos residentes que a concepção de colocar em prática o que se aprende na teoria caracteriza pouco conhecimento com relação ao que seria a unidade teórico-prática, sugerindo que este conceito necessita ser mais trabalhado pelas IES, bem como ser melhor compreendido pelos licenciandos.

Entretanto, quando o R1 destacou que há quatro anos (duração do curso de licenciatura) vem desenvolvendo a prática, implica, mesmo que tacitamente, que ele reconhece o conceito desta unidade teórico-prática, da indissociabilidade da teoria e da prática, corroborado quando ele ainda menciona o fato de ter que pensar esta relação teoria e prática, bem como de que a teoria sem a prática não tem sentido, o que caracteriza uma contradição importante evidenciada neste discurso, indicando que o reconhecimento desta unidade ainda está implícito, necessitando que se torne claro para os licenciandos.

A teoria e a prática educacionais são indissociáveis, se constituem numa unidade, visto que é a teoria que proporciona reflexões para a resposta aos problemas práticos, bem como permite a construção de intenções e a seleção de ferramentas e recursos para o desdobramento da atividade profissional docente, como já dito nesta pesquisa.

Finalizando a análise sobre a preparação e a imersão dos residentes da UNIFAL-MG no contexto escolar remoto durante o PRP, o Residente 2 (R2) deu um depoimento que resumiu bem isto, a saber:

Penso que considerando o contexto das dificuldades eu acredito que foi suficiente, ninguém estava preparado para o que vinha, ninguém sabia como fazer, então de alguma maneira fizeram dar muito certo, funcionou, óbvio né, muitas coisas caminharam, não deram tão certo, mas enfim, no meio da caminhada tudo foi se ajustando, e eu acredito sim que foi suficiente. (R2)

Portanto, na concepção dos residentes da UNIFAL-MG o PRP desenvolvido de forma remota foi uma experiência que deu certo, apesar de todas as dificuldades enfrentadas.

Entretanto, observa-se que se o PRP tivesse sido desenvolvido presencialmente não estaria livre de dificuldades, apenas seriam dificuldades diferentes das enfrentadas no contexto remoto, bem como percebe-se que as adversidades propiciam o crescimento daqueles que estão dispostos a compreender as lições apresentadas no decorrer da caminhada, o que evidencia a necessidade de uma formação docente como processo contínuo, como abordaremos neste estudo posteriormente.

A seguir aprofundaremos mais sobre os sentimentos experimentados com o contato virtual durante o desenvolvimento do PRP.

5.2 CONTATO VIRTUAL: ANGÚSTIAS E SUCESSOS

O segundo núcleo de significação que neste momento abordaremos, reflete os mais variados sentimentos experimentados através do contato virtual no andamento do PRP. Assim, nas entrevistas semiestruturadas foram percebidas muitas angústias, em especial as relacionadas ao enfrentamento de algo novo para os residentes - as regências virtuais e suas interações, relações e afetos, entretanto, este misto de sentimentos, que causou diversos conflitos, produziu igualmente sucessos sob o ponto de vista destes residentes.

Segundo Formosinho (2009), como citado antes, na formação inicial de professores o processo de aprendizagem dos saberes profissionais atitudinais, isto é, das relações e dos afetos, são substanciais, visto que a formação de professores, diversamente de outras profissões, já ocorre enquanto se é aluno por meio da apreciação da atuação dos professores, da socialização precedente que se tem com a profissão e, particularmente, pelas memórias afetivas de algum professor memorável, continuando com a observação do desempenho docente dos professores das universidades, bem como com o aprendizado entre seus pares nos contextos escolares.

Portanto, as relações e afetos experienciados pelos residentes mesmo que através do contato virtual são fundamentais para o processo de aprendizagem dos saberes profissionais docentes, pois os saberes dos professores se constituem de diversos conhecimentos igualmente importantes tais como, teóricos, práticos, técnicos, morais, relacionais e de cuidados, por ser uma profissão de desenvolvimento humano.

O primeiro indicador desse núcleo de significação *Falta da presença física, do contato real*, foi muito significativo para os residentes, pois eles tiveram que aprender a lidar com uma

outra forma de contato, uma outra realidade, a virtual. Uma realidade distinta ainda não experimentada por eles, vejamos:

Eu confesso que no começo eu fiquei assim, muito preocupado, porque a presença física no ambiente escolar tem um peso muito forte para mim assim, muito forte, desde os meus estágios, eu participei do PIBID também, que é um outro projeto da CAPES, e nossa, sempre enfatizei muito isso, do contato físico, do olho a olho, do afeto, a criança dá muita importância para isto, então no começo foi muito desafiador assim, mas aí eu passei a enxergar que tudo que está acontecendo também é necessário e válido para minha aprendizagem enquanto um futuro profissional, então assim, esse contexto também fez que eu aprendesse a lidar com ele, e fugir um pouquinho do tradicional, da sala de aula, me fez ter novos olhos para o que está acontecendo agora, então assim, foi desafiador para mim também e aí eu deixei de lado esse lado amedrontado, assim com tudo o que estava acontecendo, e me dispus a ver tudo o que eu poderia fazer no contexto atual mesmo assim, e ainda agregou muito, porque é como eu disse, enquanto há dois anos atrás a presença física tinha um peso muito forte para mim, hoje eu vejo que ela não é tudo né, que a gente consegue trabalhar essa questão do afeto e enfim de outras maneiras também, ainda que longe um do outro por *webcam* e afins. (R3)

No depoimento acima o R3 deu ênfase ao peso forte que a presença física, o contato físico, o olho no olho e o afeto têm para ele, contudo ele teve que pensar diferente, para além do tradicional durante as regências virtuais impostas pelo contexto pandêmico, o que propiciou novos olhares a respeito do contato virtual, através da verificação de que o contato presencial não é o único meio de que se dispõe para a realização de regências, bem como de que existem outros modos de experimentar os afetos, desmistificando o fato de que o afeto é vivenciado apenas presencialmente.

O Residente 8 (R8) enfatizou sobre o desenvolvimento remoto do PRP: “a gente não tinha muito contato com a prática real na escola.” (R8)

E complementou:

[...] a diferença, por conta da pandemia de ter sido remoto é muito grande, você não tem aquele contato, a gente até estava comentando com a nossa orientadora agora, numa reunião que a gente teve, sobre relatório que a gente tem que fazer no Residência, o relatório final, e eu achei que o relatório seria de forma muito genérica, por causa da gente não ter tido contato real com a escola, com as crianças, então para mim foi muito difícil, não ter tido esse contato, não poder estar na escola, conhecer esta escola em si que sempre foi um desejo meu conhecer ela, saber como que funciona lá, então para mim foi muito difícil. (R8)

A ausência de contato real com o ambiente escolar, com seu funcionamento e com as crianças, segundo o R8, foi muito difícil durante o andamento do PRP, pois a escola passou a funcionar virtualmente nas casas de todos os envolvidos neste programa, como já dito nesta pesquisa, o que limitou a compreensão do contexto escolar como ele é realmente, pois o

contexto real da escola quando vivenciado presencialmente expressa diversos pontos que não são encontrados em aulas e encontros virtuais tais como, os trabalhos administrativos desenvolvidos na escola; as reuniões presenciais pedagógicas, do colegiado e dos conselhos de classe; a atuação dos Especialistas em Educação Básica (supervisores) e dos diretores; o contato com as bibliotecas escolares; as experiências vividas pelos estudantes e professores durante o intervalo para o lanche e o recreio; as relações interpessoais experimentadas no dia-a-dia, que revelam pouco a pouco a personalidade de cada um; o trabalho desenvolvido pelos Auxiliares de Serviço de Educação Básica (merendeiras, pessoal da limpeza e de pequenos reparos etc.); entre outros, que contribuem significativamente para a formação inicial docente, particularmente para a preparação e desenvolvimento de aulas que condizem com a realidade do contexto escolar presencial.

A importância da questão do afeto também foi mencionada nas entrevistas, a saber: “eu senti falta do afeto das crianças, porque eu acho que isto que torna tão especial, por mais que elas estejam ali falando contigo, não é a mesma coisa.” (R6)

Na fala do Residente 6 (R6) observou-se que o afeto experimentado de forma presencial é o que torna especial o ato educativo.

“Afeto diz respeito àquilo que afeta, o que mobiliza, por isso reporta a sensibilidade, sensações. Podemos ainda referir afeto como *ser tomado por, atravessado, perpassado*, quer dizer: afetado.” (GOMES; MELLO, 2010, p. 684)

Nas relações sociais a afetividade é significativa para a preservação e o desenvolvimento humanos, uma vez que os afetos produzem sentido à vida humana, destarte, o ser humano necessita de viver em sociedade, necessita da presença de outros seres humanos para se desenvolver.

Nesta perspectiva, a história só é realizável se o homem não começa tudo sempre do início, mas o faz a partir dos resultados construídos pelas gerações precedentes. Esse princípio valida a razão pela qual o trabalho ou a atividade vital do ser humano implica uma continuidade (GOMES; MELLO, 2010).

Assim, as práticas sociais, tais como a educação formal, por exemplo, são repassadas através das vivências em sociedade, portanto o isolamento social, como foi experienciado durante a pandemia, causou muito estranhamento e incômodo nas pessoas que estavam acostumadas com o convívio social presencial, foi algo que teve que ser aprendido.

De acordo com Gomes e Mello (2010), a formação do ser humano representa um resumo da cultura produzida pela história da humanidade e na gênese desta formação os processos

afetivos e cognitivos devem ser tratados como uma unidade dialética - unidade afetivo-cognitivo - que atravessa toda e qualquer relação do sujeito com o conhecimento.

Deste modo, afeto e cognição permeiam todo o processo de ensino e de aprendizagem, isto é, de produção do conhecimento, portanto as colocações dos residentes a respeito da falta que sentiam do afeto presencial são pertinentes visto que estão diretamente relacionadas ao processo educativo.

O segundo indicador desse núcleo de significação *Medo do Novo*, foi intensificado pelo fato de que o PRP teria que ser desenvolvido virtualmente devido à pandemia, suscitando desta maneira várias apreensões, vejamos:

Pensar a docência nesse ensino remoto é algo totalmente novo e que eu não esperava e foi uma experiência que eu nunca tinha passado, eu nunca tinha presenciado um ensino remoto, é, eu nunca tinha feito nenhum curso, eu não tinha esse conhecimento da EAD, então foi um desafio muito grande, por não ter tido contato. Eu me senti inexperiente, eu me senti com medo, por não estar preparada, mas eu acho que após esse período, a gente já está finalizando o Residência, eu descobri que aos poucos, caminhando em passos pequenos, nós conseguimos de certa forma um avanço, que foi passar por esse período e conseguir que algo tenha sido feito, a gente conseguiu o nosso trabalho, por mais difícil que tenha sido a gente conseguiu atender os nossos objetivos, que é essa imersão. (R10)

O medo é uma emoção, assim, segundo Castro (2012), a emoção sob a perspectiva materialista histórica e dialética de Vigotski, é desenvolvida por meio da mediação entre indivíduo e sociedade, sendo, portanto, uma função psicológica culturalizada, o que demonstra que o indivíduo pode ter domínio de suas emoções, se tornando, deste modo, emancipado e ator de sua própria história.

Vigotski define ainda as emoções como uma função psicológica superior, que transita do imediatismo dos comportamentos herdados à regulação externa, a princípio, das relações sociais e dos meios culturais, e, em seguida, à regulação interna e intencional da consciência (TOASSA, 2009, *apud*, CASTRO, 2012).

Complementando, a emoção medo na definição de Vigotski é uma forma sólida que nasceu do instinto de autopreservação em seu modo defensivo, é a concentração das forças do organismo para fugir do perigo, isto é, a emoção medo e suas reações fisiológicas são uma fuga contida, corroborando a etimologia da palavra medo no grego, que significa fugir (CASTRO, 2012).

Portanto, o medo é uma fuga daquilo que nos parece perigoso, uma autodefesa para a preservação da vida, uma emoção herdada dos nossos ancestrais, que pode ser regulada

externamente pela sociedade e pela cultura, bem como internamente pelas nossas intenções conscientes.

Existente desde o nascimento, e comum na infância e na adolescência, o medo é uma emoção primária. Geralmente, ele é uma resposta adaptativa, que serve ao propósito de proteger as pessoas de situações possivelmente perigosas, liberando um fluxo de energia que pode ser utilizado em qualquer ação que se torne necessária, buscando estratégias para encarar o perigo. A estrutura psicológica dos indivíduos também deseja continuar a viver, desenvolver-se ou manifestar-se, qualquer ameaça a esta estrutura pode resultar em reações de medo. Os medos ainda refletem circunstâncias aprendidas de nossos antepassados, reproduzidas por nossos pais, bem como traumas ocorridos com o indivíduo ou forças inconscientes (SCHOEN; VITALLE, 2012).

Diante disto, infere-se que o medo é uma emoção que foi desenvolvida historicamente e socialmente para a sobrevivência humana. E que o medo de algo novo, como o que foi experienciado pelos residentes, se refere às reações adaptativas diante de algo desconhecido, que teve que ser enfrentado e superado para que o PRP fosse desenvolvido.

Ao lado do medo as entrevistas revelaram também a emoção insegurança, vejamos:

Eu considero que foram experiências muito positivas, porque assim, inicialmente, lógico a gente foi com muita insegurança, deixou de fazer muitas coisas que poderiam ser melhores, mas com o passar do tempo, acompanhando o desenvolvimento de outras turmas, o desenvolvimento de outros grupos também, a gente chegou numa possibilidade de realizar uma regência que fosse significativa para as crianças. (R2)

A insegurança relatada pelo Residente 2 (R2) foi inicialmente motivo de impedimento para a realização de coisas novas no PRP, entretanto foi igualmente superada à medida que o PRP foi sendo desenvolvido, bem como com a troca de experiências vivenciada pelo R2.

O terceiro indicador desse núcleo de significação *Relacionamentos Interpessoais*, foi muito vivenciado durante o PRP, pois os residentes tiveram que se relacionar entre si, bem como com os servidores da escola e da universidade, observemos o que o Residente 8 (R8) relatou quando questionado sobre sua relação com o docente preceptor da escola de Educação Básica:

[...] no início foi um contato conturbado nosso, por causa das diferenças de ideias, e como foi uma coisa, foi remota, a gente teve dificuldade no planejamento, mas depois disso foi excelente, depois que a gente resolveu estas diferenças, não tenho o que reclamar, o diálogo melhorou. (R8)

A diferença de ideias se destacou nesse relato, primeiramente o R8 descreveu que estas diferenças foram responsáveis pelo contato conturbado com o docente preceptor, entretanto após os ajustes feitos, por meio do diálogo, elas foram resolvidas e a relação se tornou excelente, segundo este residente.

Importa ressaltar que nos relacionamentos interpessoais as diferenças possibilitam aprendizados diversos, o que enriquece muito as relações, portanto a diferença de ideias possibilita o exercício do respeito ao outro, da paciência, da empatia, do saber ouvir e do saber a hora de falar, da troca de ideias, do consenso entre outros.

Outro aspecto mencionado nas entrevistas sobre as relações interpessoais se referiu ao trabalho em dupla que os residentes realizaram entre si, a saber: “vou levar as experiências que eu tive para o resto da vida, e assim [...] a questão de trabalhar em dupla também é muito boa, porque assim a gente divide medo, divide ideias, criatividade e no final dá tudo certo.” (R7)

O fato de ter com quem contar, neste caso com um outro colega residente, durante o desenvolvimento do PRP foi marcante para o Residente 7 (R7), partilhar as emoções experienciadas e as ideias deu um suporte importante para este residente no PRP.

De acordo com Tardif (2014), os saberes docentes abarcam os saberes pessoais e coletivos do professor obtidos em toda sua história de vida, envolvem os saberes da experiência; os saberes formativos iniciais e continuados, tanto teóricos quanto práticos; os saberes do contexto mundial, local e de trabalho; e os saberes da relação intrapessoal e das relações interpessoais.

Portanto, os relacionamentos interpessoais se constituem um dos saberes docentes e a oportunidade de vivenciá-los de muitas maneiras na formação inicial, em especial no PRP, que possibilita a imersão no contexto escolar, engrandece muito este saber, permitindo que, no futuro, o residente ao atuar na escola já como um docente, ao se deparar com situações difíceis nas relações interpessoais possa recorrer ao que foi experienciado no PRP para que estas relações possam ser vividas de forma respeitosa, bem como possam agregar mais aprendizados.

A seguir abordaremos a respeito da importância de a formação docente ser contínua, pois formação inicial e continuada estão vinculadas.

5.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO PROCESSO CONTÍNUO

O ponto central deste trabalho é a formação inicial docente, contudo formação inicial e continuada estão atreladas e os residentes durante as entrevistas observaram a importância de a formação ser contínua, assim neste momento, trataremos brevemente sobre este assunto.

O primeiro indicador desse núcleo de significação *Necessidade de formação continuada*, foi mencionado pelos residentes durante as entrevistas, a saber: “a docência ela precisa estar sempre em constante formação [...] estar sempre pensando em outras coisas, de não parar de estudar, ter essa formação continuada.” (R5)

Na fala do Residente 5 percebeu-se que durante o desenvolvimento do PRP no contexto escolar remoto os desafios proporcionados por este programa fizeram com que eles observassem a necessidade de uma formação contínua, pois tudo está em constante transformação no mundo.

Segundo Gatti (2008), o conceito de formação continuada de professores não é muito preciso nos estudos dos pesquisadores educacionais, vejamos:

[...] nesses estudos, ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada. (GATTI, 2008, p.57)

Deste modo, esta imprecisão com relação ao conceito de formação continuada docente pode dificultar o desenvolvimento de programas ou cursos que realmente atendam à finalidade desta formação, que é a princípio, de atualização contínua dos professores, como veremos a seguir.

A formação continuada docente, de acordo com Gatti (2008), é derivada do surgimento da necessidade de atualização constante de diversos setores profissionais e universitários como condição para o trabalho, notemos:

Nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional. (GATTI, 2008, p. 58)

Entretanto no Brasil, ainda segundo Gatti (2008), o entendimento de formação continuada foi ampliado, a saber:

No Brasil, assistimos à assimilação dessa posição, porém concretamente ampliou-se o entendimento sobre a educação continuada, com esta abrangendo muitas iniciativas que, na verdade, são de suprimento a uma formação precária pré-serviço e nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos. Isso responde a uma situação particular nossa, pela precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação. Assim, problemas concretos das redes inspiraram iniciativas chamadas de educação continuada, especialmente na área pública, pela constatação, por vários meios (pesquisas, concursos públicos, avaliações), de que os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para sua atuação profissional. Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais. (GATTI, 2008, p. 58)

Observa-se no excerto acima que no Brasil a formação continuada de professores encaminhou uma espécie de compensação da formação inicial precária que os docentes estão recebendo de muitos cursos de licenciatura, alterando significativamente a proposta inicial colocada pelos debates internacionais, que é o de aperfeiçoamento constante dos professores para o exercício da docência, modificando totalmente a finalidade desta formação, bem como evidenciando as fragilidades das licenciaturas brasileiras que necessitam de mudanças urgentes para garantir uma graduação que prepare de fato o docente para atuar em sala de aula.

De acordo com Gatti (2008), outras modalidades ainda foram incluídas com a denominação de educação continuada no Brasil, tais como os cursos especiais de formação em nível médio ou superior para professores em exercício nas redes municipais ou estaduais de Educação Básica, que não possuíam essas titulações, o que seria uma formação complementar destes docentes, que deveria ter sido dada nos cursos regulares.

Portanto, infere-se que no Brasil a formação continuada teve uma compreensão ampliada para atender as demandas relativas à formação docente, que surgiram no contexto escolar brasileiro.

O Residente 10 (R10), revelou que não tinha a formação adequada para realizar sua primeira regência virtual, vejamos:

[...] senti que eu não tinha a formação que aquela dinâmica precisava. Eu não sabia como contornar aquela situação. Então foi um choque muito grande a minha primeira

regência, foi um choque muito grande e por fim eu fiquei bem aliviada quando terminou, porque eu pensei: “essa vai ser a base que eu vou ter para poder daqui para frente fazer diferente, buscar alguma estratégia para tentar [...] superar isso”. Eu me senti assim na primeira regência. (R10)

O relato acima apontou que as experiências no contexto escolar, como as que foram proporcionadas pelo PRP virtualmente, são essenciais durante a formação inicial, pois elas propiciarão os aprendizados necessários para os licenciandos atuarem em sala de aula inicialmente, entretanto, esta fala também trouxe em sua essência que a formação deve ser contínua, pois os futuros professores irão ter vários desafios durante sua vida profissional, portanto, o processo de formação continuada auxilia muito os docentes no exercício da profissão.

Neste sentido, observa-se que a formação continuada, assim como a formação inicial possui legislações que são importantes para assegurar a sua realização, a saber.

A LDBEN (1996) no Art. 40, cita que: “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.” (BRASIL, 1996, p. 28)

E no Art. 67 igualmente menciona a educação continuada, observemos:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...] II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim. (BRASIL, 1996, p. 42)

No Art. 62, que trata da formação de docentes para atuar na Educação Básica, no parágrafo 2º, que foi incluído pela Lei nº 12.056, de 2009, diz que: “A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (BRASIL, 1996, p.40)

Ainda traz em parágrafo único no Art. 62-A, incluído pela Lei nº 12.796, de 2013, que: “Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o *caput*, no local de trabalho ou em instituições de Educação Básica e Superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. ” (BRASIL, 1996, p.41)

E no Art. 87, § 3º, com redação dada pela Lei 11.330, de 2006, a LDBEN (1996) diz que: O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem: [...] III -

realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância. (BRASIL, 1996, p. 50)

A Portaria ME nº1.328, de 23 de setembro de 2011, instituiu no Art. 1º “a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, de forma a apoiar as ações de formação continuada de profissionais do magistério da educação básica.” (BRASIL, 2011, p. 1) E em parágrafo único definiu que:

A Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica é formada pelas Instituições de Educação Superior (IES), públicas e comunitárias sem fins lucrativos, e pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) que apresentarem seus termos de adesão à Rede. (BRASIL, 2011, p.1)

Outra legislação recente, que recebeu muitas críticas, como mencionado antes neste estudo, que também abarca a formação continuada se refere à resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que no capítulo II, Art. 6º cita:

A política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC, tem como princípios relevantes: [...] VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada; VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente. (BRASIL, 2019b, p. 3)

Segundo Gatti (2008), os legisladores brasileiros, diante do contexto educacional, e das reflexões sobre ele começaram a organizar uma nova estrutura para nortear a educação continuada em dois eixos: o da especialização, como pós-graduação *lato sensu*, e o dos processos formativos a distância.

As legislações sobre educação continuada abrangem a LDBEN (1996) que respalda e redistribui as responsabilidades desta formação; as iniciativas com programas desta natureza na esfera pública; e uma normatização para cursos de especialização e formação a distância (GATTI, 2008).

Entretanto, observa-se que o fato da educação continuada docente ser garantida pelos documentos legais, não assegura que esta formação proporcione o aprendizado dos professores envolvidos, a saber.

De modo geral os autores e executores de programas ou cursos de formação continuada de professores, que objetivam mudanças em cognições e práticas, têm a concepção de que,

proporcionando informações, conteúdos, trabalhando a racionalidade dos docentes, possibilitarão, com o domínio de novos saberes, mudanças em posturas e modos de agir. Tal concepção é limitada e tem sido abordada pela psicologia social, que destaca que esses profissionais são pessoas integradas a grupos sociais com concepções de educação e maneiras de ser próprios. Assim, os conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, devido a complexos processos não só cognitivos, mas também, sociais, afetivos e culturais. Por este motivo, que muitos programas que tem como objetivos mudanças cognitivas, de práticas, de posturas, mostram-se infrutíferos, pois a centralização nos aspectos cognitivos individuais colide com as concepções e cultura específicas de grupos (GATTI, 2003).

Portanto, para que a formação continuada docente tenha sucesso requer-se não somente o desenvolvimento cognitivo individual através do acúmulo de informações e de conteúdos, mas também demanda um trabalho com o coletivo, com os grupos de professores, com o social, o histórico, o afetivo e o cultural destes docentes.

O Residente 4 (R4), também constatou a necessidade de que a formação seja continuada, observemos: “a gente não pode sempre estar estagnado e pensando que nada vai mudar, porque tudo pode mudar a todo tempo e é isso, estar sempre preparado e pensando no novo, pensando na frente.” (R4)

À vista disso, Gatti (2003), aponta que é necessário ver os docentes não como seres abstratos, ou intelectuais, mas, como seres sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida em grupo na qual compartilham uma cultura, resultando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações. Há também que se ponderar o papel de acontecimentos mais amplos, sejam sociais, políticos, econômicos ou culturais, com seus determinantes que transcorrem a vida em grupo ou comunitária, pois a interação desses fatores molda as concepções a respeito da educação, do ensino, do papel profissional, e de suas práticas. Tais concepções e práticas são determinadas pelo modo como as pessoas se veem, como se descrevem, como veem os outros e a sociedade à qual fazem parte.

Corroborando, Tardif (2014), como mencionado anteriormente neste trabalho, ressalta que a aprendizagem profissional docente não se consolida apenas por meio da formação formal, mas igualmente pela socialização, que consiste num processo de formação do indivíduo que compreende toda sua história de vida, com suas continuidades e rupturas.

Formosinho (2009), também como já dito antes, destaca que a história de vida do professor e suas vivências, identidade singular, é uma considerável promotora da aprendizagem profissional.

Gatti (2003), neste sentido, afirma que:

A cultura, os significados partilhados e o meio social permeiam as experiências individuais, construindo as referências com as quais ou em contraposição às quais as pessoas agem. O conhecimento é enraizado na vida social, expressando e estruturando a identidade e as condições sociais dos que dele partilham. Por isso, ações sociais ou educacionais que têm por objetivo criar condições de mudanças conceituais, de atitudes e práticas precisam estar engrenadas com o meio sociocultural no qual as pessoas, os profissionais, que serão abrangidos por essas ações, vivem. (GATTI, 2003, p. 197)

Portanto, a utilização de modos participativos que oportunizam o convívio e a interação com novos conteúdos culturais, com pessoas de diferentes ambientes e com ideias e níveis de informação variados, constituídas com o intuito de harmonizar componentes do contexto existente com novas experiências, podem ser a direção mais favorável à geração de condições de integração de novos conhecimentos significativos e de mudança ou constituição de novas práticas (GATTI, 2003).

O segundo indicador desse núcleo de significação *O Programa Residência Pedagógica como uma Política Nacional de Formação de Professores* evidencia a importância das políticas públicas para a formação de professores seja inicial ou continuada, apesar das pesquisas de Gatti (2008) apontarem a precariedade de muitas licenciaturas, bem como a mudança de foco dos programas ou cursos de formação continuada para a compensação das deficiências destas licenciaturas, ainda assim, as políticas públicas oportunizam que elas possam se aprimorar. Assim, as pesquisas educacionais são fundamentais para a verificação de como estas políticas públicas estão sendo desenvolvidas para a busca de caminhos novos sempre que necessário.

O Residente 1 (R1) quando questionado sobre a contribuição que o PRP, enquanto uma das ações da Política Nacional de Formação de Professores, tem proporcionado para o desenvolvimento desta política destacou que: “para que a gente sinta o que é uma sala de aula, que tem esta interação, mesmo que de forma remota com os alunos, para ver se é isso mesmo que a gente quer fazer.” (R1)

Nesta fala o R1 mencionou que o contato com o contexto escolar propiciado pelo PRP, mesmo que remotamente, serviu para que ele vivenciasse a rotina de uma sala de aula, bem como para que ele verificasse se realmente escolheu a profissão certa.

Portanto, o PRP enquanto uma política nacional de formação de professores tem cumprido seu papel de imersão no contexto escolar, de desenvolvimento da unidade teórico-prática na formação inicial, bem como, como vimos em relatos anteriores dos residentes, tem proporcionado também uma conscientização de que a formação deve ser contínua.

Já o Residente 2 (R2) relatou que:

A própria questão da aproximação, da imersão no espaço escolar para além dos estágios, porque eu considero que os estágios são muito importantes, mas eles ainda são insuficientes, o período de estágio que a gente tem não dá conta de contemplar todos os aspectos que a Residência nos permitiu ter esse acesso, esse contato [...] ele nos permite muito mais esse espaço, e é fundamental para a formação [...] eu penso que deveria ser uma coisa meio estendida sabe, mais vagas, mais pessoas, um movimento de muito mais pessoas engajadas nisso, não um número limitado de pessoas do 5º até o 8º período, é uma experiência extremamente necessária. (R2)

Assim, com relação à imersão no contexto escolar o R2 salientou que os estágios são insuficientes, que o PRP contempla mais este aspecto, e que deveriam ter mais vagas no PRP, o que evidencia a importância do PRP enquanto política pública na formação de professores.

Outro residente corroborou a demanda que os estudantes têm de ter contato com a sala de aula ainda na formação inicial, que foi proporcionada pelo PRP, a saber:

Ele contribui para apresentar a necessidade que os alunos têm de estar dentro da sala de aula durante seu período de formação, não adianta nada você ficar lá só estudando, estudando, estudando se você não tem o contato antes de você ir realmente para a sala de aula. Então ele é importante nesse quesito. (R8)

O Residente 11 (R11) desabafou que não saberia o que seria dele sem os programas (PIBID e PRP), que são ações da política nacional de formação de professores, vejamos:

[...] a gente tem um contato com a prática e a gente não teria se a gente não tivesse esses programas, eu não teria a experiência que eu tenho se não fosse por conta do PIBID e por conta do Residência, eu acho que a minha formação ia ser mais escassa. Eu acho, porque o estágio é mais curto, você não tem tanto contato assim com a escola, agora o PIBID e o Residência estou lá, o PIBID foi um ano e meio, o Residência não teve tanto contato assim, por conta do ensino remoto, mas essas aulas assim, que eu dei no ensino remoto contribuam bastante, não sei assim, o que seria de mim se não tivessem esses programas e entrar na escola sem essa experiência que eu tenho por conta desses dois programas. (R11)

Deste modo, diante destes relatos dos residentes, percebe-se que as políticas públicas educacionais, em especial as políticas nacionais de formação de professores são essenciais, pois na formação inicial complementam o que é ofertado nas licenciaturas e na formação continuada possibilitarão que os futuros docentes continuem o processo de formação de modo constante.

O terceiro e último indicador desse núcleo de significação *Formação teórico-prática* também abarca a formação inicial e continuada, pois teoria e prática são indissociáveis, se constituem uma unidade, a unidade teórico-prática, já discutida neste trabalho, e que neste momento será analisada à luz dos relatos dos residentes, a saber:

[...] a gente estuda as teorias na faculdade né, e a gente só vai compreender mesmo quando relaciona ela com a prática, ali no ato de você estar inserido naquele ambiente, naquela turma, naquele grupo de professores, e é assim através do Residência e também do PIBID, que a gente passou a ter mesmo esse contato, porque nos estágios que a gente faz durante a faculdade a gente tem que cumprir uma carga ali e é aquilo né, a gente tem o que fazer dentro de um tempo e é obrigado a fazer aquilo, agora no Residência a gente tem que se adaptar à realidade atual, então assim, é o tempo inteiro a gente se moldando, mudando. (R3)

No exposto acima, notou-se que o Residente 3 (R3) ainda não compreendeu a unidade teórico-prática, pois ele acredita que na universidade se ensina a teoria e que na imersão no contexto escolar acontece a prática, não percebendo que elas estão conectadas em ambos os espaços universidade e escola de Educação Básica, assim, mesmo que este residente tivesse utilizado em ambos os espaços desta unidade, ele não conseguiu compreendê-la enquanto um conceito.

Corroborando, o Residente 1 (R1) igualmente ainda não entendeu este conceito, vejamos: “o conhecimento quando não é colocado em prática, quando ele não é dado a outra pessoa, repassado de forma de interações, de conhecimento de tudo, eu acho que perde o sentido.” (R1)

O Residente 5 (R5) também demonstrou o desconhecimento do conceito da unidade teórico-prática, entretanto apontou a necessidade de superação dos processos de ensino tradicionais enraizados nas escolas, a saber:

[...] com os estudos de bons documentos, de bons livros, como o da Magda Soares, que foi abordado e tentar aplicar o que a gente viu nessa teoria, que vai meio de contra o que é já aplicado pela professora, né, preceptora, então é isso, é meio que um processo [...] de luta contra esses processos tradicionais. (R5)

Ressalta-se que teoria e prática, enquanto uma unidade, não podem ser pensadas isoladamente, uma dialoga com o outra simultaneamente, de modo que seja impossível separar estes conceitos.

Como dissemos antes, a teoria propicia indissociavelmente o conhecimento da realidade e a definição de intenções para sua modificação, entretanto para a transformação desta

realidade, precisa-se atuar na prática, portanto teoria e prática são indissociáveis (PIMENTA, 2012).

De acordo com Tardif (2014), a teoria ou o saber somente existe por meio de um sistema de práticas e de pessoas que as produzem.

Segundo Vieira Pinto (1969, *apud* PIMENTA, 2012), a teoria, a reflexão não é nunca separada do plano objetivo, e assim desvinculado da prática, do mesmo modo como não há prática no mundo material que não resulta em teoria e não produza a manifestação de novas ideias.

Já o Residente 2 (R2) demonstrou compreender a unidade teórico-prática, observemos:

[...] aprender a olhar teoricamente para tudo o que você faz, né, não é só o achismo, não é só chegar lá e inventar uma coisa, porque a escola não é você chegar lá e aplicar o que você acha que deu certo, não, é estudar o que você está fazendo, o exercício docente é um trabalho constante, ele não para ali na escola, estudar o que você está fazendo, fundamentar o que você está fazendo, e saber analisar muito bem aquilo que você está fazendo depois, para ver o que deu certo, o que não deu certo e tentar melhorar. (R2)

O relato do R2 evidenciou que não são todos os residentes que desconhecem o conceito da unidade teórico-prática, apesar da maioria deles desconhecer este conceito.

Diante disto, percebe-se que as universidades ainda têm o desafio de tornar compreensível o conceito da unidade teórico-prática para os licenciandos, pois a maioria dos entrevistados não demonstraram compreendê-lo ainda.

Observa-se também, como citado anteriormente neste trabalho, que o fato dos residentes não compreenderem o conceito da unidade teórico-prática, revela igualmente que há uma cultura acadêmica nas licenciaturas, que privilegia a teoria em detrimento da prática, denominado por Formosinho (2009) de “academização da formação de professores”, que afasta o componente disciplinar da prática pedagógica.

Assim, para que a unidade teórico-prática seja compreendida enquanto um conceito, bem como seja experimentada pelos licenciandos já na formação inicial docente, é fundamental que as licenciaturas reflitam sobre o distanciamento ainda existente entre as disciplinas e a prática pedagógica, bem como encaminhem possíveis transformações que de fato possibilitem a efetivação da unidade teórico-prática nas IES em parceria com as Escolas de Educação Básica.

Posto isto, abordaremos em seguida algumas considerações finais a respeito deste trabalho.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo intitulado “O Programa Residência Pedagógica em tempos de pandemia na perspectiva dos residentes de Pedagogia da Universidade Federal de Alfenas - MG”, foi realizado no contexto da pandemia da COVID-19, um momento mundialmente crítico, que, para seu enfrentamento, foi necessário um confinamento que perdurou por cerca de dois anos e que afetou qualitativamente o desenvolvimento do PRP, que é o objeto de estudo desta pesquisa.

O PRP se configura como uma ação da Política Nacional de Formação de Professores, desenvolvida pelo MEC e pela CAPES, em parceria com as IES e as Escolas de Educação Básica, visando aperfeiçoar a formação teórico-prática do residente. Para além da imersão dos residentes no contexto escolar o PRP envolve igualmente a formação profissional docente.

No decorrer deste trabalho, procurou-se compreender o desenvolvimento do PRP, na UNIFAL-MG, no contexto da pandemia, sob a perspectiva dos residentes do curso de Pedagogia, visando identificar as implicações desta realidade na formação inicial de professores. Neste sentido, este trabalho alcançou seus objetivos, ampliando, desta maneira, nossa compreensão sobre o objeto investigado, bem como confirmou-se nossa hipótese de pesquisa de que, na perspectiva dos residentes, a pandemia da COVID-19 traria mudanças, desafios e novas formas de se pensar o desenvolvimento do PRP, bem como a formação inicial de professores.

Entretanto, as considerações finais assumidas neste trabalho não pretendem findar as discussões sobre o desenvolvimento do PRP durante a pandemia, pois entende-se que esta pesquisa não abarcou a totalidade do objeto analisado, visto que o cenário pandêmico, no caso da nossa pesquisa, impossibilitou a realização de entrevistas presenciais com os residentes, o que inviabilizou um contato mais próximo com eles para investigar concretamente o desenvolvimento virtual do PRP.

É sabido que o ensino remoto durante a pandemia é algo recente, portanto, carece de estudos sobre seu desenvolvimento para perceber se ele foi positivo ou não, em especial com relação à aprendizagem dos estudantes das Escolas de Educação Básica, que em sua maioria evidenciaram acesso limitado às TIC e à *internet* neste período.

Recomenda-se, portanto, o encaminhamento de outros estudos sobre este objeto, pois outros aspectos podem ser contemplados em novos estudos, bem como sugere-se que sejam realizadas pesquisas sobre o desenvolvimento do PRP em edições posteriores, após a pandemia,

para que estes estudos possam ser comparados futuramente com os estudos realizados sobre o período da pandemia.

Este trabalho abordou em seus pressupostos metodológicos uma concepção histórico-dialética para a apreensão dos sentidos dos residentes, tendo como ponto de partida o empírico, mas compreendendo a necessidade de ir além da descrição dos fatos, buscando o processo de constituição do objeto estudado, ou seja, estudá-lo no seu processo histórico. Esta metodologia, para além de sua função instrumental, possibilitou adentrar no real, visando não somente conceber a relação sujeito e objeto, mas a própria constituição do sujeito, produzindo um conhecimento que se aproxime do concreto, isto é, uma síntese de múltiplas determinações (AGUIAR; OZELLA, 2013).

Entende-se que a apreensão dos sentidos, de acordo com Aguiar, Soares e Machado (2015), diz respeito à dialética entre significados (aparência das palavras) e sentidos (dimensão concreta) construídos pelos sujeitos na realidade em que atuam.

Deste modo, na pesquisa teórica buscou-se conhecer sobre a formação de professores, bem como sobre os dispositivos legais e estruturantes da Política Nacional de Formação de Professores e do PRP, e, igualmente, foi analisado um questionário *on-line*, dos residentes do curso de Pedagogia, e, na pesquisa de campo, realizou-se entrevistas semiestruturadas com estes residentes. Ressalta-se que o percurso metodológico desta pesquisa contribuiu efetivamente para a construção e o sucesso deste trabalho.

Este estudo apontou que as licenciaturas possuem algumas fragilidades, particularmente relacionadas à inflexibilidade dos currículos que afirmam um padrão de formação caracterizado pela polaridade teoria/prática (FELÍCIO, 2014), revelando a necessidade das IES integrar a prática a todas as disciplinas (ZABALZA, 2011), ou seja, de conceber um currículo integrado, que possibilite uma união entre a instituição formadora e o ambiente da atividade profissional docente (FELÍCIO; ALONSO, 2016).

Portanto, no processo de aprendizagem da profissão docente a vivência da unidade teórico-prática na formação inicial permite mudanças internas no licenciando, possibilitando a construção de elementos sólidos para se trabalhar os problemas manifestados no contexto escolar. Corroborando Abdalla (2006), evidencia que a contínua interpenetração entre teoria e prática, possibilita o enfrentamento das circunstâncias pedagógicas, dos assuntos metodológicos e dos arredores da sala de aula.

Quanto à implantação do PRP, observou-se que ele não era necessário, pois já existia o PIBID que já inseria os licenciandos no contexto escolar, entretanto, as alterações nas políticas

de formação de professores, que aconteceram após o golpe contra a Presidenta Dilma, consideradas como retrocessos na educação, privilegiaram uma formação voltada para os interesses da classe dominante, sem contar que o PRP também surgiu para apoiar a implantação da BNCC, principalmente nos currículos das licenciaturas, o que o PIBID não favorecia.

Evidenciou-se que o PRP recebeu inúmeras críticas quanto às imposições às IES, verificadas na orientação de reformulação do estágio supervisionado das licenciaturas, baseando-se no PRP; nos retrocessos com relação à autonomia destas instituições, que foram percebidos na exigência de adaptação dos currículos destes cursos à BNCC; na intenção de exercitar ativamente a relação teoria e prática, o que configurou uma visão pragmática da atividade docente, fragilizando a unicidade teórico-prática.

Percebeu-se nesta pesquisa que no Brasil, de acordo com Reis, André e Passos (2020), a construção de políticas educacionais dispõe de descontinuidades e está ao capricho das decisões dos grupos políticos, que imprimem nas políticas educacionais seus pressupostos teóricos e políticos que nem sempre são compatíveis com os progressos científicos do campo educacional.

Portanto, este estudou assinalou que as políticas públicas de formação docente seguem o movimento social, histórico, cultural e político, contudo, o que não se pode aceitar são retrocessos nas aquisições já concretizadas, para tanto, é primordial a construção de um trabalho coletivo na luta pelo aperfeiçoamento das políticas públicas em educação; a continuidade da formalização de denúncias sobre os retrocessos na educação; bem como a execução de pesquisas sobre as políticas públicas em educação que indiquem direções plausíveis para uma educação de qualidade, capaz de dialogar e interagir dialeticamente com as transformações, inovações, modificações e contradições do mundo globalizado.

Durante a análise das informações obtidas nesta pesquisa foram percebidas contradições reproduzidas nas falas dos residentes, contudo, a categoria contradição foi expressiva para o entendimento da totalidade dos relatos dos sujeitos deste estudo, visto que nos permite evitar generalizações, bem como dogmas no compêndio desses relatos.

A compreensão e a síntese qualitativa das informações obtidas em contexto real, através dos significados e sentidos manifestados pelos residentes em seus relatos, revelaram que as experiências vivenciadas no PRP durante a pandemia requereram uma adaptação às novas formas remotas de interação, assim os residentes tiveram que aprender a utilizar as diversas ferramentas características do ambiente virtual para a realização do PRP e para o uso consciente das TIC, buscando estratégias para promover as regências remotas, pois no contexto *on-line*, não bastam regências expositivas, é preciso compreender o interesse dos estudantes,

possibilitando o desenvolvimento cognitivo deles, bem como necessita-se que os residentes conheçam estas ferramentas em profundidade para que sua aplicação seja possível.

Nesta ocasião, foram expostas ao nível máximo as desigualdades sociais do nosso país, devido à escassez de recursos e de acesso às TIC e à *internet* experimentada pelos estudantes das classes menos favorecidas, que estudam em grande parte em escolas públicas, atingindo diretamente o desenvolvimento do PRP, que tem estas escolas como escola-campo, assim, a maior parte dos estudantes da Escola de Educação Básica inseridos no PRP, não participaram das regências deste programa. Tudo isto somado à omissão do então governo Bolsonaro, bem como dos governos Estaduais, Municipais, e do Distrito Federal de oferta gratuita de TIC e de *internet* aos estudantes de baixa renda.

Observou-se que a imersão no contexto escolar proporcionada pelo PRP durante a pandemia não ocorreu de fato, foi “improvisada” virtualmente, devido ao confinamento para o enfrentamento deste problema de saúde de grandes proporções, que matou milhares de pessoas em todo o mundo, bem como devido às pressões da sociedade civil, acadêmica, do setor privado, do governo e de organizações com interesses educacionais para que a educação não parasse neste período, conferindo, deste modo, prejuízos ao desenvolvimento deste programa, pois no contexto virtual as ações e as interações são muito limitadas, não revelam a totalidade e a complexidade deste contexto.

A ausência do contato presencial com a escola limitou ainda o entendimento do contexto escolar concreto, pois a realidade da escola presencialmente exprime muitos aspectos que não são vistos em aulas e encontros remotos tais como, os trabalhos administrativos escolares; as reuniões presenciais; a atuação dos supervisores e diretores nas escolas; o contato com as bibliotecas; as experiências vividas pelos estudantes e professores nos intervalos; as relações interpessoais diárias; o trabalho das merendeiras, do pessoal da limpeza e de pequenos reparos; entre outros, que cooperam expressivamente para a formação inicial docente.

Compreendeu-se nesta pesquisa que as interações virtuais que aconteceram no desenvolvimento do PRP ocasionaram o deslocamento do *locus* da escola, do lugar físico para o virtual, assim o ambiente escolar adentrou as casas dos professores, dos estudantes, bem como dos residentes, acarretando para além das modificações espaciais, modificações com relação ao controle do professor sobre o processo de ensino e de aprendizagem, tornando este controle quase impossível. Desta maneira, identificou-se que a escola com o *locus* abalado, não foi mais percebida como um ambiente físico, causando uma alteração da própria compreensão da escola,

conduzindo a educação mais para uma socialização do que para o processo de ensino e de aprendizagem propriamente dito.

Percebeu-se que o desenvolvimento do PRP passou por muitas instabilidades neste contexto pandêmico, pois a escola-campo modificava sistematicamente suas orientações, seguindo as recomendações governamentais, bem como os protocolos sanitários para o enfrentamento da COVID-19, assim, muitas vezes os residentes tiveram que modificar suas ações para atender a estas exigências.

Este estudo apontou que os residentes sentiram falta da interação presencial, bem como que o ato de planejar aulas para estudantes que eles não conheciam pessoalmente, demandou um grande esforço na aplicação da unidade teórico-prática, tanto para a motivação destes estudantes, quanto na verificação virtual das dificuldades de aprendizagem.

Observou-se que além da falta de interação presencial, os residentes sentiram a falta de interação virtual, pois quando os estudantes não ligavam as câmeras e nem respondiam as perguntas durante as regências, os residentes se sentiam sozinhos, um exemplo considerável da falta de controle que eles experimentaram com as aulas remotas.

Portanto, o PRP para que pudesse ser desenvolvido remotamente passou por muitas situações incertas que foram impostas pelo cenário pandêmico, pelo ambiente virtual, bem como pelas condições socioeconômicas dos estudantes das Escolas de Educação Básica, conferindo ao PRP uma imersão mínima no contexto escolar.

Entretanto, como fator positivo constatou-se que as TIC neste contexto pandêmico se mostraram fundamentais para o desenvolvimento do PRP, pois foram as formas mais viáveis de interação neste período, não havia outro modo de interagir para que o PRP acontecesse, implicando que as universidades reconsiderem as TIC como parte do currículo nos cursos de licenciatura, pois de acordo com Ponte (2002), os professores precisam integrar as TIC no processo de ensino e de aprendizagem das várias áreas curriculares, conectando-as com outros recursos didáticos. Assim, segundo os residentes desta pesquisa, a pandemia tornou evidente esta necessidade de englobar as TIC na formação inicial de professores.

Verificou-se que os residentes, apesar das dificuldades experienciadas com a imersão virtual nas escolas, avaliaram positivamente o suporte dado pela UNIFAL-MG através da orientadora do subprojeto do curso de Pedagogia em parceria com a preceptora e a professora da Escola de Educação Básica, na preparação e na imersão deles no contexto escolar remoto, destacando-se o fato de que, para que eles fossem inseridos nas escolas eles tiveram muitos

estudos, inclusive de documentos do PRP e das escolas, bem como tiveram o contato com outras universidades que do mesmo modo participaram do PRP para troca de experiências.

Igualmente percebeu-se que a preparação para a imersão nas escolas foi contínua, pois os planejamentos das aulas foram semanais e seguiram as necessidades que apareciam nas aulas virtuais, configurando uma indissociabilidade entre a preparação para a imersão nas escolas e a imersão propriamente dita. A imersão dos residentes no contexto escolar remoto possibilitou, mesmo que de modo limitado, o contato com o meio educacional, evidenciando as particularidades da natureza da profissão docente.

Observou-se que o PRP possibilitou aos residentes a concretização da práxis pedagógica, ou seja, da atividade teórico-prática educacional para a transformação social, pois durante todo o desenvolvimento do PRP existiram estudos e reflexões para a ação educativa em contexto escolar remoto, bem como considerações posteriores sobre as atividades realizadas nas regências para a construção de novas ações modificadas para as próximas regências.

Assim, teoria e prática no processo de aprendizagem profissional docente do PRP se integraram mutuamente, através de uma relação educativa intencional envolvendo toda a complexidade do ato de ensinar, pois segundo Pimenta (2012), a teoria possibilita inseparavelmente o conhecimento da realidade e a instituição de objetivos para sua transformação, contudo, para transformar a realidade precisa-se atuar na prática. Entretanto, apesar dos residentes terem desenvolvido no PRP a unidade teórico-prática, constatou-se nas entrevistas com os residentes que este conceito ainda não havia sido apropriado pela maioria deles, prevalecendo ainda a concepção de colocar em prática o que se aprende na teoria, o que evidenciou uma grande contradição.

Neste sentido, este trabalho indicou que as licenciaturas têm o desafio de tornar compreensível o conceito da unidade teórico-prática para os licenciandos, bem como de possibilitar que este conceito seja por eles apropriado.

O PRP, apesar de ter sido desenvolvido virtualmente e de ter tido muitas dificuldades e contradições na sua realização, ainda assim propiciou a consolidação do “terceiro espaço” (ZEICHNER, 2010) através da interação entre universidade e escola, bem como por meio da interação entre professor formador da IES e professor da Educação Básica.

Constatou-se que a presença física e o afeto têm um peso forte para os residentes desta pesquisa, contudo, eles verificaram que há outras maneiras de se experienciar os afetos, desmistificando assim a ideia de que o afeto é experimentado somente de modo presencial, bem como que o contato presencial não é o único meio existente para a realização de regências.

Em contrapartida, evidenciou-se nos relatos dos residentes que o afeto quando experimentado presencialmente no contexto escolar, é o que torna singular o ato educativo.

Notou-se que o fato das regências do PRP serem virtuais, provocou medo nos residentes deste estudo, configurando uma reação adaptativa diante do desconhecido, que teve que ser trabalhada e superada para que o PRP fosse desenvolvido remotamente.

Foi verificado neste trabalho que as diferenças de ideias tornaram as relações mais sensíveis entre residentes e docentes preceptores no PRP, contudo, através do diálogo as dificuldades de interação foram sanadas, tornando as relações melhores. Assim, observa-se que nos relacionamentos interpessoais as diferenças enriquecem as relações, bem como permitem muitos aprendizados, tais como paciência, respeito ao outro, empatia, troca de ideias, consenso, etc.

Esta pesquisa apontou que os desafios vivenciados no PRP fizeram com que os residentes observassem a necessidade de uma formação contínua, que acompanhe as transformações históricas, sociais e culturais da sociedade.

Verificou-se que os residentes desta pesquisa enfatizaram a necessidade do PRP atender a todos os licenciandos, pois segundo eles, o PRP foi imensamente significativo na formação inicial docente. Todavia, o PRP é um programa à parte, que não pertence aos currículos das licenciaturas, portanto, não atende a todos os cursos de licenciatura, e nem a todos os licenciandos, bem como depende de políticas públicas que nem sempre possuem disponibilidade orçamentária para ampliação da sua oferta.

Neste sentido, as implicações desta experiência na formação inicial de professores apontaram que o PRP, apesar das críticas recebidas quanto às imposições às IES, pode ser alterado dependendo do contexto de execução, trabalhando-se as orientações legais do programa de forma significativa, o que foi verificado no desenvolvimento do PRP na UNIFAL-MG.

Enfim, este trabalho evidenciou a necessidade da instituição de políticas públicas para a formação de professores, que sejam construídas a partir da realização de debates entre pesquisadores em educação, professores formadores das IES e professores da Escola de Educação Básica; que abarquem a formação profissional de professores inicial e continuada em sua totalidade, tanto na dimensão coletiva, quanto individual, encaminhando-se à construção de uma formação docente de “desenvolvimento humano” emancipada e comprometida com a sociedade e com a ética; que respeitem a autonomia das IES, que levem em consideração as

literaturas atuais em educação, para que não haja retrocessos nas conquistas já consolidadas; e que fomentem a unidade-teórico-prática.

Contudo, como a formação de professores abrange também a experiência de vida de cada um, deste modo, os significados e os sentidos desta formação variam de indivíduo para indivíduo, bem como depende do contexto de inserção, não se limitando exclusivamente às diretrizes das políticas públicas.

Assim, finda-se este trabalho com novas inquietações, perspectivas e olhares sobre o objeto desta pesquisa, encaminhando-se à construção de novos estudos futuros.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 45, n. 155, p.56-75, jan./mar. 2015.

ALVES, Zélia Mana Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena G. F. Dias da. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia**, FFCRLP – USP, Ribeirão Preto, 2, p. 61-9, fev./jul. 1992.

ANFOPE; FORUMDIR. **Posição da ANFOPE e FORUMDIR sobre a Nota Técnica de Esclarecimento sobre a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, publicada pelo CNE em 06 de julho de 2022**. jul. 2022. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/faced/wp-content/uploads/2022/07/Posicao-entidades-sobre-a-Nota-Tecnica-do-CNE-atual-12jul-1.pdf>. Acesso em: 02 set. 2022.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **A proposta de BNCC do ensino médio**: alguns pontos para o debate. mai. 2018. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/nota-anped-proposta-de-bncc-do-ensino-medio-alguns-pontos-para-o-debate>. Acesso em: 04 out. 2022.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Uma formação formatada**. out. 2019. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/posicao_da_anped_sobre_o_texto_referencia_di_retrizes_curriculares_nacionais_e_base_nacional_comum_para_a_formacao_inicial_e_continuada_de_professores_da_educ.pdf. Acesso em: 24 out. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, *et al.* **Contra a Descaracterização da Formação de Professores**: Nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02 /2015. 09 out. 2019. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/contra-descaracterizacao-da-formacao-de-professores-nota-das-entidades-nacionais-em-defesa-da>. Acesso em: 02 set. 2022.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 2. ed. Curitiba: Champagnat, 2000.

BUENO, Belmira Amélia de Barros Oliveira. Entre a Antropologia e a História: uma perspectiva para a etnografia educacional. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n.2, p. 471-501, jul./dez. 2007.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010**. Brasília, DF, 2010a.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Brasília, DF, 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria ME nº 1.328, de 23 de setembro de 2011**. Institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 21, de 5 de novembro de 2012**. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Presidência da República. **Plano Nacional de Educação**. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 02, de 01 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 8.752/2016**. Brasília, DF, 2016a.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF, 2016b.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.303, de 30 de junho de 2016**. Brasília, DF, 2016c.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria Gab. nº 158, de 10 de agosto de 2017**. Dispõe sobre a participação das Instituições de Ensino Superior nos programas de fomento da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. Brasília, DF, 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF, 2017b.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital CAPES 6:** Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. 2018. Brasília, DF, 2018a.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria Gab. nº 38, de 28 de fevereiro de 2018.** Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília, DF, 2018b.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria Gab. nº 45, de 12 de março de 2018.** dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Brasília, DF, 2018c.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria Gab. Nº 259, de 17 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, DF, 2019a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 02, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, 2019b.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital CAPES 1:** Programa de Residência Pedagógica. 2020. Brasília, DF, 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS.** Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. Brasília, DF, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota de Esclarecimento sobre a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Brasília, DF, 2022.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; ZAIDAN, Samira. Práxis pedagógica: um desafio cotidiano. **Paidéia r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum., Soc. e da Saú.,** Univ. Fumec, Belo Horizonte, Ano 10, n. 14, p. 15-32, jan./jun. 2013.

CASTANHO, Maria Eugênia. Sobre Professores Marcantes. *In:* CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia. (Orgs.). **Temas e textos em Metodologia do Ensino Superior.** Campinas: Papyrus, 2001. p. 153-163.

CASTRO, Henrique Meira de. **Medo e relações de poder:** uma contribuição para a Psicologia da Educação. 2012. Dissertação, Mestrado em Educação - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012, p. 19-39.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Editais e Seleções - Pibid**. 05/08/2013. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/editais-e-selecoes>. Acesso em: 17 fev.2023.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Portaria nº 206, de 4 de setembro de 2018. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 05 set. 2018. Seção 1, p. 22.

COSTA, Carolina Caporal Dantas; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. A residência pedagógica e o pragmatismo na formação docente. **Revista de Estudios y Experiencias en Educación**, Rio Grande, v.19, n.41, p.307-321, dez. 2020.

DURÃES, Sarah Jane Alves. Aprendendo a ser professor (a) no século XIX: algumas influências de Pestalozzi, Froebel e Herbart. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.3, p. 465 - 480, set./dez. 2011.

FARIA, Juliana Batista; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Residência Pedagógica: afinal, o que é isso? **R. Educ. Públ.**, Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 333-356, maio/ago. 2019.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, maio/ago. 2014.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; ALONSO, Luísa. A integração curricular no ensino fundamental e suas implicações para o currículo de formação de professores. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 54, n. 42, p. 12-37, set./dez. 2016.

FLORES, Maria Assunção. (Des)ilusões e paradoxos: A entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, v.12, n.1, p. 171-204, 1999.

FLORES, Maria Assunção. **A indução no ensino: desafios e constrangimentos**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional / Ministério da Educação, 2000.

FORMOSINHO, João. Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano. **Cadernos Pedagogia Universitária - Pró-Reitoria de Graduação da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v.8, p.1-39, abr. 2009.

FORMOSINHO, João, coord. **Formação de Professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2009.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANÇA-CARVALHO, Antônia Dalva.; MELO, Raimunda Alves.; OLIVEIRA, Luisa Xavier de.; A relação teoria e prática no programa residência pedagógica da Universidade Federal do Piauí. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 123-136, set./dez. 2020.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A pesquisa de abordagem histórico-cultural: um espaço educativo de constituição de sujeitos. **Rev. Teias**, ProPEd/Uerj, Rio de Janeiro, v.10, n.19, p. 1-12, 2009.

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

FRENTE CONTRA O ENSINO REMOTO/EAD NA EDUCAÇÃO BÁSICA.

Implementação do “ensino remoto” nas redes públicas de educação básica na pandemia. *In*: AFFONSO, Cláudia; FERNANDES, Cláudio; FRIGOTTO, Gaudêncio; MAGALHÃES, Jonas; MOREIRA, Valéria; NEPOMUCENO, Vera (Orgs). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. v. 2. recurso eletrônico. 1. ed. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021, p. 118-134.

FÓRUM NACIONAL DE MOBILIZAÇÃO E DEFESA DO CURSO DE PEDAGOGIA.

Pedagogia em Alerta: mudança sem debate, NÃO! 19 de julho do Ano pandêmico/2021. Disponível em: <https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2021/07/manifesto-forum-nacional-de-mobilizacao-e-defesa-do-curso-de-pedagogia-1.pdf>. Acesso em: 02 set. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Histórico - FIES - Programa de financiamento estudantil**. [s.d.]. Disponível em:

<https://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/area-para-gestores/dadosestatisticos/item/4752-historico>. Acesso em: 02 set. 2022.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 191-204, jul./2003.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out. /dez. 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 13, n. 37, p. 57-70; 185-186, jan./abr. 2008.

GATTI, Bernadete Angelina. Potenciais riscos aos participantes. *In*: ANPED. **Ética e pesquisa em Educação:** subsídios. v.1. Rio de Janeiro: ANPED, 2019^a, p. 55-65.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019b, p. 45-78.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: políticas e programas. **Revista Paradigma**, Maracay Edo Aragua, Venezuela, vol. XLII, n. extra 2, p. 1-17, maio 2021.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas; MELLO, Suely Amaral. Educação escolar e constituição do afetivo: algumas considerações a partir da Psicologia Histórico-Cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 677-694, jul./dez. 2010.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetiva: os processos de construção da informação**. Trad. Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

GUEDES, Marilde Queiroz. A nova política de formação de professores no Brasil: enquadramentos da Base Nacional Comum Curricular e do Programa de Residência Pedagógica. **Da Investigação às Práticas**, Salvador, v. 9, n.1, p. 90 – 99, 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Apresentação – ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio**. [s.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>. Acesso em: 02 set., 2022.

JUSTIÇA ELEITORAL. **Eleição Geral Ordinária 2022: Brasil – 1º Turno; 2º Turno**. 31 de outubro de 2022. Disponível em: <https://resultados.tse.jus.br/oficial/app/index.html#/eleicao/resultados>. Acesso em: 04 out., 2022.

LAMOSA, Rodrigo. O trabalho docente no período de pandemia: ataques, lutas e resistências. *In*: AFFONSO, Cláudia; FERNANDES, Cláudio; FRIGOTTO, Gaudêncio; MAGALHÃES, Jonas; MOREIRA, Valéria; NEPOMUCENO, Vera (Orgs). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. v. 2. recurso eletrônico. 1. ed. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021, p. 104-117.

LEONTIEV, Alexis Nicolaevich. As necessidades e os motivos da atividade. *In*: LONGAREZI, Andrea Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. **Ensino Desenvolvimental: Antologia**. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 39-57.

MAINARDES, Jefferson; CURY, Carlos Roberto Jamil. Ética na pesquisa: princípios gerais. *In*: ANPED. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. v. 1. Rio de Janeiro: ANPED, 2019, p. 36-45.

MARTINS, Claudete da Silva Lima; GUEDES, Leilane Castro. A política de formação de professores no Programa de Residência Pedagógica: desafios e contribuições. *In*: TAVARES, Andrezza; SOUSA, Karla Cristina Silva; CRUZ, Keila. (Orgs). **Residência Pedagógica e formação docente em debate inicial: formação docente em questão**. Natal: IFRN, 2019, p. 63-91.

MICHELOTTO, Regina Maria; COELHO, Rúbia Helena; ZAINKO, Maria Amélia Zabbag. A política de expansão da educação superior e a proposta de reforma universitária do governo Lula. **Educar**, Editora UFPR, Curitiba, n. 28. p. 179-198, jun. 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Galeria de Ministros**. 13 de setembro de 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/galeria-de-ministros>. Acesso em: 29 set., 2022.

MOVIMENTO PELA BASE. **Quem somos**. [s.d.]. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>> Acesso em: 28 out. 2022.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António, coord. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 13-33.

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

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

NUNES, Valdilene Zanette. O Programa Residência Pedagógica (PRP/CAPES) e a unidade teoria e prática na formação de professores. *In*: FARIA, Luiz Henrique Portela (Org.). **Caderno de resumos expandidos: XIV Mostra de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação (PPGE). Desafios da Pesquisa em Educação: História, Políticas, Formação**. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2020, p. 55-9.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAAE**, Rio Grande do Sul, v.25, n.2, p. 197-209, maio/ago. 2009.

OLIVEIRA, Hosana Larissa Guimarães; LEIRO, Augusto César Rios. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. **Pro-posições**, Campinas, SP, v.30, p.1-26, 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. A formação como pedagogia da relação. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 27, n. 51, p. 19-28, jan./abr. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Coalização Global de Educação**. [s.d.]. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>. Acesso em: 03 fev. 2023.

PEREIRA, Thiago Ingrassia; SILVA, Luís Fernando Santos Corrêa da. As políticas públicas do ensino superior no governo Lula: expansão ou democratização? **Revista Debates**, Porto Alegre, v.4, n.2, p. 10-31, jul.-dez. 2010.

PESSOA, Fernando. Não sei quantas almas tenho. *In*: PESSOA, Fernando. **Novas Poesias Inéditas**. 4.ed. Lisboa: Ática,1993,p.48. Disponível em: <http://arquivopessoa.net/textos/277>. Acesso em: 29 out. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PONTE, João Pedro da. As TIC no início da escolaridade: Perspectivas para a formação inicial de professores. *In*: PONTE, João Pedro da. (Org.). **A formação para a integração das TIC na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico**. Porto: Porto Editora. 2002, p.19-26.

PORTAL MEC. **Novo Ensino Médio – perguntas e respostas**. [s.d.]. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 03 out. 2022.

REIS, Adriana Teixeira; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de.; PASSOS, Laurizete Ferragut. Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós ldb 9.394/96. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 12, n. 23, p. 33-52, jan./abr. 2020.

SANTOS, Sônia de Oliveira.; ARENA, Dagoberto Buim. Alfabetização e aplicativos de troca de mensagens. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf**, Belo Horizonte, MG, v.1, n.8, p. 85-109, jul./dez. 2018.

SCHIAFFARINO, Júlia. Bolsonaro nomeia braço direito de Milton Ribeiro para comandar o MEC. **UOL**, Congresso em Foco, 2022, 30 mar. 2022. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/temas/educacao/bolsonaro-nomeia-braco-direito-de-milton-ribeiro-para-comandar-o-mec/>. Acesso em: 20 out. 2022.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, n. 20, p. 60-154, maio/jun./jul./ago. 2002.

SCHOEN, Teresa Helena; VITALLE, Maria Sylvia S. Tenho medo de quê? **Rev Paul Pediatr.**, São Paulo, v.30, n.1, p.72-8, 2012.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro da; CRUZ, Shirleide Pereira. A residência pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento - Diálogos Em Educação**, Rio Grande, v. 27, n. 2, p. 227–247, 2018.

SILVA, Luciano Campos da; MATOS, Daniel Abud Seabra. As percepções dos estudantes mineiros sobre a incidência de comportamentos de indisciplina em sala de aula – um estudo baseado nos dados do SIMAVE/PROEB 2007. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.19, n.58, p. 713-729, jul./set. 2014.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, jan./fev./mar./abr. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARLAU, Rebecca.; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 20, n. 2, p.553-603, maio/ago. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS. **História**. Alfenas: UNIFAL-MG, [s.d.]. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/portal/a-unifal-mg/>. Acesso em: 10 mar. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS. **Projeto Institucional de Residência Pedagógica da UNIFAL-MG**. 2018. Alfenas: UNIFAL-MG, 2018a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS. **Edital 20**: Seleção de bolsistas para o Programa Institucional de Residência Pedagógica da UNIFAL-MG. 2018. Alfenas: UNIFAL-MG, 2018b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS. **Projeto Institucional de Residência Pedagógica da UNIFAL-MG**. 2020. Alfenas: UNIFAL-MG, 2020a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS. **Edital 12**: Seleção de bolsistas e voluntários para o Programa Institucional de Residência Pedagógica da UNIFAL-MG. 2020. Alfenas: UNIFAL-MG, 2020b.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. COLE, Michael; JOHN-STEINER, Vera.; SCRIBNER, Sylvia.; SOUBERMAN, Ellen. (Orgs.). Trad. José Cipolla Neto (*et al.*). 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. Edição Ridendo Castigat Moraes. Fonte Digital: www.jahr.org, [s.d.]. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2022.

ZABALZA BERAZA, Miguel Ángel. El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. **Revista de Educación**, Espanha, n.354, p. 21-43, jan./abr. 2011.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. Trad. Marcelo de Andrade Pereira. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 247-262, maio/ago. 2007.

APÊNDICE A - Roteiro do Questionário *On-line*

Residentes do Curso de Pedagogia

I - Caracterização Pessoal e Acadêmica

1. Sexo: () Masculino () Feminino () Prefiro não indicar

2. Idade: anos

3. Cidade de origem:

4. Curso de Graduação:
Ano de ingresso no curso: Previsão de conclusão:

5. Formação do Ensino Médio:
() Toda na Escola Pública
() Toda na Escola Particular
() Maior parte na Escola Pública
() Maior parte na Escola Particular

6. A escolha pelo curso de Licenciatura foi a 1ª opção ao ingressar na Universidade?
() SIM () NÃO

7. Ao matricular-se no curso de licenciatura:
() Tinha o conhecimento pleno do foco do curso: Formação de Professores
() Desconhecia o foco do curso para a formação de professores

8. Atuação profissional pretendida APÓS a conclusão do curso:
() Magistério será minha primeira opção profissional.
() Magistério será minha opção profissional caso não tenha sucesso em outra escolha.
() Magistério será minha última opção profissional.
() Não pretendo atuar como docente.

9. Responda essa questão caso o magistério seja sua opção profissional. Onde pretende exercer o magistério?

Na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio) em escolas públicas.

Na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio) em escolas particulares.

No Ensino Superior.

Em espaços não formais de educação.

II - Vinculação ao Programa Residência Pedagógica (PRP) 10. Quanto tempo de vinculação no PRP: (indicar em meses)

11. É a sua primeira experiência no PRP:

SIM NÃO

12. Você participou do PIBID antes do PRP?

SIM NÃO

13. Indique as três principais motivações para participar do PRP:

Recebimento da bolsa.

Atuar, ativamente, na realidade do trabalho docente.

Experimentar a docência para certificar-se de sua opção profissional.

Colocar em prática as teorias aprendidas na universidade.

Conhecer a realidade da escola pública.

Contabilizar horas de estágio.

Incentivo de professor/es da licenciatura.

Outros:

III - Encaminhamentos Finais:

14. Você teria a disponibilidade de participar de uma entrevista sobre a temática “PRP em tempos de pandemia”?

SIM NÃO

15. Se sim, poderá fazer contato com o pesquisador pelo *e-mail*: helena.felicio@unifal-mg.edu.br ou pelo *Whatsapp* (35) 98412.3659; ou se preferir também poderá deixar o seu *e-mail* e *Whatsapp* para futuro contato.

E-mail:

Whatsapp: (...)

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista

Residentes do curso de Pedagogia

Por uma questão de sigilo, qual pseudônimo gostaria de usar neste diálogo?

1. Descreva como tem sido o encaminhamento do (a) orientador (a) do subprojeto do Programa Residência Pedagógica (PRP) no qual você participa, durante a pandemia.

2. De quais ações você tem participado no PRP, e de que forma?

3. Considerando o objetivo do PRP, que é a imersão do licenciando no contexto escolar, como você tem avaliado essa questão durante a pandemia? Considerando que essa imersão não necessariamente diz respeito ao espaço físico, mas a atividade profissional docente.

4. Com a pandemia o PRP passou a ser desenvolvido de forma remota. Faremos neste momento um bate bola.

Pense nas dificuldades:

Em relação à escola;

Em relação aos professores da escola;

Em relação aos alunos da escola;

Em relação a sua experiência prática;

Em relação ao trabalho remoto;

Em relação a sua formação tecnológica.

Agora pense nas potencialidades:

Em relação à escola;

Em relação aos professores da escola;

Em relação aos alunos da escola;

Em relação a sua experiência prática;

Em relação ao trabalho remoto;

Em relação a sua formação tecnológica.

5. Você tem um (a) docente preceptor (a) da escola no PRP, como é sua relação com ele (a)? De que forma ele (a) tem contribuído para você pensar a sua formação? Não precisa identificar qual é o seu preceptor.
6. Das turmas que você tem acompanhado no PRP, como tem sido seu contato com os alunos?
7. Você desenvolveu regências no subprojeto do PRP que atua? Se sim, pode nos contar como foi essa experiência? Como você considera essa experiência para o seu processo de formação? Em termos quantitativos, quantas aulas você ministrou?
8. Como é, para você, participar de um programa que, a princípio, seria desenvolvido de forma presencial e agora acontece de forma remota?
9. O PRP é uma das ações da Política Nacional de Formação de Professores, qual contribuição o programa tem proporcionado para o desenvolvimento desta política, na sua opinião?
10. Como você avalia os impactos do desdobramento do PRP em tempos pandêmicos na sua formação?
11. Na sua opinião o modo como foi desenvolvido o PRP em tempos pandêmicos na UNIFAL-MG foi suficiente para auxiliar na sua formação docente ou deveria ter alguns ajustes? Explique.
12. De que maneira o PRP colaborou para aperfeiçoar sua formação teórico-prática?
13. Gostaria de colocar mais alguma questão, ou dizer mais alguma coisa que você acha importante e não foi abordada nesta entrevista?

APÊNDICE C – Quadro 3 - Fase 1

(Continua)

Fase 1:			
	Pré-indicadores (palavras significativas)	Indicadores (articulação dos pré-indicadores, através de semelhanças, complementos e/ou contradições)	Núcleos de significação (dialética entre significados - aparência das palavras e sentidos - dimensão concreta, construídos pelos sujeitos diante da realidade na qual agem, indo do empírico às abstrações e das abstrações ao concreto)
1	<ul style="list-style-type: none"> • Reuniões <i>on-line</i> • Suporte muito grande • Com a questão da pandemia mudava muito rápido 	Encaminhamento do orientador	O Programa Residência Pedagógica (PRP) como programa de imersão no contexto escolar durante a pandemia
2	<ul style="list-style-type: none"> • <i>On-line</i> • Despertar essa vontade • Análise de documentos • Integrado à sala de aula • Planos de aula semanais 	Ações desenvolvidas	
3	<ul style="list-style-type: none"> • Condições alteradas • Colaborou • Participar • Imersão mínima • Conhecer suas necessidades (estudantes) • Presença física, peso forte • Contato físico • Olho no olho • Afeto • Hoje vejo que a presença física não é tudo • Consegue trabalhar o afeto de outras maneiras • Desafiador • Ser professor através de uma tela • Não ter tido contato real com a escola • Eu me senti inexperiente, com medo 	Imersão no contexto escolar	
4	<ul style="list-style-type: none"> • Interação • Problemas: televisão alta, família brigando • Poderia ter feito mais presencialmente • Tecnologias fazem falta na formação • Domínio e acesso às tecnologias • Não pode estar estagnado • O novo assusta, mas é necessário • Constante formação • Formação continuada • Dificuldade de acesso à aula (estudante) • Inconstância do <i>Meet</i> • Dificuldade no planejamento de aula por não conhecer o contexto escolar • Aprender novos meios de prender a atenção das crianças • Oficina de jogos 	Dificuldades e potencialidades do remoto	
5	<ul style="list-style-type: none"> • Diferença de ideias 	Relacionamento com o preceptor	
6	<ul style="list-style-type: none"> • Não teve acesso às coisas das crianças (material didático) • Insegurança • A maioria não tem acesso à internet (estudantes) • Tem um celular e são quatro crianças para assistir aula 	Contato com os estudantes	

Quadro 3 - Fase 1

(Conclusão)

7	<ul style="list-style-type: none"> • Acesso • Caixinha de surpresas fantástica • Fazer plano de aula para alunos que não conhecia • Não tinha contato real com a prática real na escola • Nem sempre o que planeja dá certo • Tem que improvisar na hora • A criança muda o assunto muito facilmente • Alguns não ligavam as câmeras • Como se você estivesse falando sozinha <p>Senti que eu não tinha a formação que aquela dinâmica precisava</p>	Regências	
8	<ul style="list-style-type: none"> • Alfabetização é difícil remotamente • Senti falta do afeto das crianças • No início fiquei bastante perdida • Não iria ver a tecnologia como uma necessidade para minha formação 	Programa Residência Pedagógica remoto	
9	<ul style="list-style-type: none"> • Para que a gente sinta o que é uma sala de aula • Ver se é isso mesmo que a gente quer fazer • Não tinha alternativa, era fazer ou fazer • Os estágios são insuficientes • Períodos de estágio não dão conta de contemplar todos os aspectos que o Residência nos permitiu • O Residência deveria ser estendido, mais vagas • Estuda as teorias e só vai compreender quando relacionar ela com a prática inserido naquele ambiente • Necessidade que os alunos têm de estar dentro da sala de aula durante seu período de formação • O jeito que cada um aprende • Não sei o que seria de mim se não tivessem esses programas 	Contribuição do Residência para a Política Nacional de Formação de Professores	
10	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades • Coloca a gente no mundo real • Fazer a sala de aula dentro da sua casa • Reinventar o tempo todo • Não é a mesma coisa da sala de aula • Escancarou defasagens 	Impactos do Residência	
11	<ul style="list-style-type: none"> • Encontro com outras universidades • Estudou para fazer isso (Residência) • Colocar em prática tudo que a gente estudou • Considerando o contexto foi suficiente 	Desenvolvimento do Residência durante a pandemia	
12	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento não colocado em prática perde o sentido • Olhar teoricamente para tudo o que você faz • Luta contra esses processos tradicionais 	Formação teórico-prática	
13	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar em dupla, a gente divide medo, ideias, criatividade 	O que mais foi importante no desenvolvimento do Programa Residência Pedagógica	

Fonte: Autores (2022).

APÊNDICE D – Quadro 4 - Fase 2

(Continua)

Fase 2:			
	Pré-indicadores (palavras significativas)	Indicadores (articulação dos pré-indicadores, através de semelhanças, complementos e/ou contradições)	Núcleos de significação (dialética entre significados - aparência das palavras e sentidos - dimensão concreta, construídos pelos sujeitos diante da realidade na qual agem, indo do empírico às abstrações e das abstrações ao concreto)
1	<ul style="list-style-type: none"> • Reuniões <i>on-line</i> 	Encaminhamento do orientador = 1. Tecnologia da informação e comunicação (TIC) e acesso	O Programa Residência Pedagógica (PRP) como programa de imersão no contexto escolar durante a pandemia
	<ul style="list-style-type: none"> • Suporte muito grande • Com a questão da pandemia mudava muito rápido 	2. Preparação para a imersão no contexto escolar	
2	<ul style="list-style-type: none"> • <i>On-line</i> 	1. Tecnologia da informação e comunicação (TIC) e acesso	
	<ul style="list-style-type: none"> • Despertar essa vontade • Análise de documentos 	Ações desenvolvidas = 2. Preparação para a imersão no contexto escolar	
	<ul style="list-style-type: none"> • Integrado à sala de aula 	3. Imersão no contexto escolar remoto	
	<ul style="list-style-type: none"> • Planos de aula semanais 	2. Preparação para a imersão no contexto escolar	
3	<ul style="list-style-type: none"> • Condições alteradas • Colaborou • Participar • Imersão mínima • Conhecer suas necessidades (estudantes) 	3. Imersão no contexto escolar remoto	
	<ul style="list-style-type: none"> • Presença física, peso forte • Contato físico • Olho no olho • Afeto • Hoje vejo que a presença física não é tudo • Conseguir trabalhar o afeto de outras maneiras 	4. Falta da presença física, do contato real	
	<ul style="list-style-type: none"> • Desafiador • Ser professor através de uma tela 	3. Imersão no contexto escolar remoto	
	<ul style="list-style-type: none"> • Não ter tido contato real com a escola 	4. Falta da presença física, do contato real	
	<ul style="list-style-type: none"> • Eu me senti inexperiente, com medo 	5. Medo do novo	
4	<ul style="list-style-type: none"> • Interação • Problemas: televisão alta, família brigando • Poderia ter feito mais presencialmente 	Dificuldades e potencialidades do remoto = 3. Imersão no contexto escolar remoto	
	<ul style="list-style-type: none"> • Tecnologias fazem falta na formação • Domínio e acesso às tecnologias 	1. Tecnologias da informação e comunicação (TIC) e acesso	
	<ul style="list-style-type: none"> • Não pode estar estagnado 	6. Necessidade de formação continuada	
	<ul style="list-style-type: none"> • O novo assusta, mas é necessário 	5. Medo do novo	
	<ul style="list-style-type: none"> • Constante formação • Formação continuada 	6. Necessidade de formação continuada	
	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade de acesso à aula (estudante) • Inconstância do <i>Meet</i> 	1. Tecnologias da informação e comunicação (TIC) e acesso	
	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade no planejamento de aula por não conhecer o contexto escolar • Aprender novos meios de prender a atenção das crianças • Oficina de jogos 	2. Preparação para a imersão no contexto escolar	
5	<ul style="list-style-type: none"> • Diferença de ideias 	Relacionamento com o preceptor = 7. Relacionamentos interpessoais	
6	<ul style="list-style-type: none"> • Não teve acesso às coisas das crianças (material didático) 	Contato com os estudantes = 3. Imersão no contexto escolar remoto	
	<ul style="list-style-type: none"> • Insegurança 	5. Medo do novo	

Quadro 4 - Fase 2

(Continua)

	<ul style="list-style-type: none"> A maioria não tem acesso à internet (estudantes) Tem um celular e são quatro crianças para assistir aula 	1. Tecnologia da informação e comunicação (TIC) e acesso	
7	<ul style="list-style-type: none"> Acesso Caixinha de surpresas fantástica 	3. Imersão no contexto escolar remoto	
	<ul style="list-style-type: none"> Fazer plano de aula para alunos que não conhecia 	2. Preparação para a imersão no contexto escolar	
	<ul style="list-style-type: none"> Não tinha contato real com a prática real na escola 	4. Falta da presença física, do contato real	
	<ul style="list-style-type: none"> Nem sempre o que planeja dá certo Tem que improvisar na hora A criança muda o assunto muito facilmente Alguns não ligavam as câmeras Como se você estivesse falando sozinha 	3. Imersão no contexto escolar remoto	
	<ul style="list-style-type: none"> Senti que eu não tinha a formação que aquela dinâmica precisava 	6. Necessidade de formação continuada	
8	<ul style="list-style-type: none"> Alfabetização é difícil remotamente 	Programa Residência Pedagógica remoto = 3. Imersão no contexto escolar remoto	
	<ul style="list-style-type: none"> Senti falta do afeto das crianças 	4. Falta da presença física, do contato real	
	<ul style="list-style-type: none"> No início fiquei bastante perdida 	5. Medo do novo	
	<ul style="list-style-type: none"> Não iria ver a tecnologia como uma necessidade para minha formação 	1. Tecnologia da informação e comunicação (TIC) e acesso	
9	<ul style="list-style-type: none"> Para que a gente sinta o que é uma sala de aula Ver se é isso mesmo que a gente quer fazer 	Contribuição do Residência para a Política Nacional de Formação de Professores = 8. O Programa Residência Pedagógica como uma Política Nacional de Formação de Professores	
	<ul style="list-style-type: none"> Não tinha alternativa, era fazer ou fazer 	3. Imersão no contexto escolar remoto	
	<ul style="list-style-type: none"> Os estágios são insuficientes Períodos de estágio não dão conta de contemplar todos os aspectos que o Residência nos permitiu O Residência deveria ser estendido, mais vagas 	8. O Programa Residência Pedagógica como uma Política Nacional de Formação de Professores	
	<ul style="list-style-type: none"> Estuda as teorias e só vai compreender quando relacionar ela com a prática inserido naquele ambiente 	9. Formação teórico-prática	
	<ul style="list-style-type: none"> Necessidade que os alunos têm de estar dentro da sala de aula durante seu período de formação 	8. O Programa Residência Pedagógica como uma Política Nacional de Formação de Professores	
	<ul style="list-style-type: none"> O jeito que cada um aprende 	3. Imersão no contexto escolar remoto	
	<ul style="list-style-type: none"> Não sei o que seria de mim se não tivessem esses programas 	8. O Programa Residência Pedagógica como uma Política Nacional de Formação de Professores	
10	<ul style="list-style-type: none"> Dificuldades Coloca a gente no mundo real 	Impactos do Residência = 3. Imersão no contexto escolar remoto	
	<ul style="list-style-type: none"> Fazer a sala de aula dentro da sua casa 	1. Tecnologia da informação e comunicação (TIC) e acesso	
	<ul style="list-style-type: none"> Reinventar o tempo todo Não é a mesma coisa da sala de aula Escancarou defasagens 	3. Imersão no contexto escolar remoto	
11	<ul style="list-style-type: none"> Encontro com outras universidades Estudou para fazer isso (Residência) 	Desenvolvimento do Residência durante a pandemia = 2. Preparação para a imersão no contexto escolar	
	<ul style="list-style-type: none"> Colocar em prática tudo que a gente estudou Considerando o contexto foi suficiente 	3. Imersão no contexto escolar remoto	

Quadro 4 - Fase 2

(Conclusão)

12	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento não colocado em prática perde o sentido • Olhar teoricamente para tudo o que você faz • Luta contra esses processos tradicionais 	9. Formação teórico-prática	
13	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar em dupla, a gente divide medo, ideias, criatividade 	O que mais foi importante no desenvolvimento do Programa Residência Pedagógica = 7. Relacionamentos interpessoais	

Fonte: Autores (2022).

APÊNDICE E – Quadro 5 - Fase 3

(Continua)

Fase 3:			
	Pré-indicadores	Indicadores	Núcleos de significação
1	Reuniões <i>on-line</i>	A) Tecnologia da informação e comunicação (TIC) e acesso	Núcleo 1 O Programa Residência Pedagógica (PRP) como programa de imersão no contexto escolar durante a pandemia
2	<i>On-line</i>		
4	Tecnologias fazem falta na formação		
4	Domínio e acesso às tecnologias		
4	Dificuldade de acesso à aula (estudante)		
4	Inconstância do <i>Meet</i>		
6	A maioria não tem acesso à internet (estudantes)		
6	Tem um celular e são quatro crianças para assistir aula		
7	Acesso		
8	Não iria ver a tecnologia como uma necessidade para minha formação		
10	Fazer a sala de aula dentro da sua casa	B) Preparação para a imersão no contexto escolar	
1	Suporte muito grande		
1	Com a questão da pandemia mudava muito rápido		
2	Despertar essa vontade		
2	Análise de documentos		
2	Planos de aula semanais		
4	Dificuldade no planejamento de aula por não conhecer o contexto escolar		
4	Aprender novos meios de prender a atenção das crianças		
4	Oficina de jogos		
7	Fazer plano de aula para alunos que não conhecia		
10	Encontro com outras universidades	C) Imersão no contexto escolar remoto	
10	Estudou para fazer isso (Residência)		
2	Integrado à sala de aula		
3	Condições alteradas		
3	Colaborou		
3	Participar		
3	Imersão mínima		
3	Conhecer suas necessidades (estudantes)		
3	Desafiador		
3	Ser professor através de uma tela		
4	Interação	A) Falta da presença física, do contato real	Núcleo 2 Contato virtual: angústias e sucessos
4	Problemas: televisão alta, família brigando		
4	Poderia ter feito mais presencialmente		
6	Não teve acesso às coisas das crianças (material didático)		
7	Caixinha de surpresas fantástica		
7	Nem sempre o que planeja dá certo		
7	Tem que improvisar na hora		
7	A criança muda o assunto muito facilmente		
7	Alguns não ligavam as câmeras		
7	Como se você estivesse falando sozinha		
8	Alfabetização é difícil remotamente	B) Medo do novo	
9	Não tinha alternativa, era fazer ou fazer		
9	O jeito que cada um aprende		
10	Dificuldades		
10	Coloca a gente no mundo real		
10	Reinventar o tempo todo		
10	Não é a mesma coisa da sala de aula		
10	Escancarou defasagens		
11	Colocar em prática tudo que a gente estudou		
11	Considerando o contexto foi suficiente		
3	Presença física, peso forte	A) Falta da presença física, do contato real	
3	Contato físico		
3	Olho no olho		
3	Afeto		
3	Hoje vejo que a presença física não é tudo		
3	Consegue trabalhar o afeto de outras maneiras		
3	Não ter tido contato real com a escola		
7	Não tinha contato real com a prática real na escola		
8	Senti falta do afeto das crianças		
3	Eu me senti inexperiente, com medo		

Quadro 5 - Fase 3

(Conclusão)

4	O novo assusta, mas é necessário	B) Medo do novo	Núcleo 3 A formação de professores como processo contínuo
6	Insegurança		
4	Não pode estar estagnado	A) Necessidade de formação continuada	Núcleo 3 A formação de professores como processo contínuo
4	Constante formação		
4	Formação continuada		
7	Senti que eu não tinha a formação que aquela dinâmica precisava		
5	Diferença de ideias	C) Relacionamentos interpessoais	Núcleo 2 Contato virtual: angústias e sucessos
13	Trabalhar em dupla, a gente divide medo, ideias, criatividade		
8	Para que a gente sinta o que é uma sala de aula	B) O Programa Residência Pedagógica como uma Política Nacional de Formação de Professores	Núcleo 3 A formação de professores como processo contínuo
8	Ver se é isso mesmo que a gente quer fazer		
9	Os estágios são insuficientes		
9	Períodos de estágio não dão conta de contemplar todos os aspectos que o Residência nos permitiu		
9	O Residência deveria ser estendido, mais vagas		
9	Necessidade que os alunos têm de estar dentro da sala de aula durante seu período de formação		
9	Não sei o que seria de mim se não tivessem esses programas		
9	Estuda as teorias e só vai compreender quando relacionar ela com a prática inserido naquele ambiente		
12	Conhecimento não colocado em prática perde o sentido	C) Formação teórico-prática	
12	Olhar teoricamente para tudo o que você faz		
12	Luta contra esses processos tradicionais		

Fonte: Autores (2022).

ANEXO A - Parecer consubstanciado do Comitê de Ética

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O Programa Residência Pedagógica no contexto da pandemia da COVID-19

Pesquisador: Helena Maria dos Santos Felício

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 45602321.2.0000.5142

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS - UNIFAL-MG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.742.325

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa objetiva analisar o desenvolvimento do Programa Residência Pedagógica (RP) no contexto da pandemia da COVID-19. Para tanto, os participantes (residentes, preceptores, orientadores e coordenador) do programa na Universidade Federal de Alfenas

(UNIFAL-MG) serão convidados a participar do estudo, que contará com a aplicação de um questionário online para os residentes e entrevistas, também na modalidade on-line, para preceptores, orientadores e coordenador do referido programa.

A pesquisa será desenvolvida por pesquisadoras do grupo de pesquisa Contextos Educacionais e Produção do Conhecimento.

Objetivo da Pesquisa:

É Objetivo Primário da pesquisa analisar o desenvolvimento do Programa Residência Pedagógica (RP), da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), no contexto da pandemia, e seus impactos para a formação de professores. Segundo o projeto "esta análise requer um mapeamento, tanto do Programa Residência(RP), enquanto um elemento da política pública para a formação de professores, como do contexto de sua realização no âmbito da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), cuja concretização desdobra-se nos seguintes objetivos

específicos:

Analisar os dispositivos legais e estruturantes do Programa Residência Pedagógica a nível geral e

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 - Sala O 314 E

Bairro: centro

CEP: 37.130-001

UF: MG

Município: ALFENAS

Telefone: (35)3701-9153

Fax: (35)3701-9153

E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS



Continuação do Parecer: 4.742.325

institucional; Levantar o perfil de formação / atividade profissional dos participantes do Programa Residência Pedagógica da UNIFAL-MG (RP/UNIFAL-MG): residentes, preceptores e orientadores; Explorar a representação que os participantes do RP/UNIFAL-MG tem acerca do desenvolvimento do mesmo neste momento pandêmico; Identificar os desafios, positivities e limitações que o desenvolvimento do RP, neste contexto pandêmico, apresenta à formação inicial de professores.

Análise CEP: os objetivos são exequíveis em relação à proposta metodológica e ao cronograma apresentado

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Durante a execução da pesquisa poderão ocorrer riscos de nível mínimo como provocar certo desconforto, vergonha, ou constrangimento; modificações em sua agenda para que haja disponibilidade de tempo para responder ao instrumento; invasão de privacidade, uma vez que será convidado a partilhar de sua experiência no Programa Residência Pedagógica; riscos característicos do ambiente virtual, como limitações das tecnologias utilizadas e do pesquisador para assegurar total confidencialidade e potencial risco da violação das informações.

Esses riscos serão minimizados com o compromisso da garantia do sigilo em relação às suas respostas, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos;

da garantia de acesso em um ambiente que proporcione privacidade durante a coleta de informações, do download imediato para um ambiente local do pesquisador, não permanecendo nenhum conteúdo na plataforma utilizada, a disponibilização do arquivo ao participante, uma abordagem humanizada, optando-se pela escuta atenta e pelo acolhimento do participante, obtenção de informações, apenas no que diz respeito àquelas necessárias para a pesquisa; da garantia da não identificação nominal no questionário; garantia de confidencialidade e a privacidade, a proteção das gravações e a não utilização das informações em prejuízo das pessoas; a garantia de explicações necessárias para responder as questões.

Análise CEP: os riscos foram bem avaliados, bem como as medidas minimizadoras foram adequadamente apresentadas.

Benefícios

As pesquisadoras informam que ao participar desse trabalho o participante contribuirá com a

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 - Sala O 314 E
Bairro: centro **CEP:** 37.130-001
UF: MG **Município:** ALFENAS
Telefone: (35)3701-9153 **Fax:** (35)3701-9153 **E-mail:** comite.etica@unifal-mg.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS



Continuação do Parecer: 4.742.325

construção de conhecimento sobre o campo da formação inicial de professores, nomeadamente por intermédio do Programa Residência Pedagógica, durante a pandemia. Do ponto de vista institucional é indicada com a possibilidade de identificar elementos que possam contribuir para uma avaliação e reflexão interna do referido programa, sobretudo no que se

refere ao desenvolvimento do programa em tempos de pandemia. E, do ponto de vista social, o participante contribuirá como relevância do projeto o fortalecimento de um programa que contribui para a manutenção dos licenciandos nos seus respectivos cursos, neste tempo de pandemia.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O referencial teórico é adequado e suficiente; a metodologia apresentada atende aos objetivos da pesquisa; o cronograma está adequado à metodologia e ao tempo de tramitação do projeto no CEP.

Foram realizados esclarecimentos quanto ao número de participantes em cada grupo.

As pesquisadoras informaram que, ao concluir sua participação na primeira etapa da pesquisa (questionário), o participante receberá, automaticamente, em seu e-mail uma via do TCLE, assinado pelo pesquisador responsável e de suas respostas ao questionário. O questionário utilizado será também testado em estudo piloto para garantir sua abrangência, adequação ao tema e objetivos da investigação. O desenvolvimento deste estudo piloto será realizado com cinco participantes residentes do Programa Residência Pedagógica, que serão convidados para que, voluntariamente, respondam ao questionário a fim de que seja verificado a real compreensão do instrumento pelos participantes. É preciso considerar que as respostas emitidas pelos participantes deste estudo piloto não farão parte do estudo como um todo.

Informaram também que após ler o TCLE, o participante poderá ou não conceder a sua anuência na participação da entrevista e, ao enviá-lo ao pesquisador, o participante receberá, automaticamente, uma via do Termo de Consentimento em seu e-mail.

Ao receber a resposta do TCLE, o pesquisador fará o download do documento para o seu ambiente local, não deixando nenhuma informação no software (Google Forms) e nem na nuvem. Somente após o retorno do TCLE, será agendado com os participantes que concordaram em participar da entrevista, o melhor dia e horário para a realização da mesma.

No momento da entrevista ficará a critério do participante abrir ou não a sua câmera; será lembrado com o participante os aspectos relatados no TCLE; bem como os tópicos que

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 - Sala O 314 E
Bairro: centro **CEP:** 37.130-001
UF: MG **Município:** ALFENAS
Telefone: (35)3701-9153 **Fax:** (35)3701-9153 **E-mail:** comite.etica@unifal-mg.edu.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS**



Continuação do Parecer: 4.742.325

serão tratados na entrevista. Será, também, solicitado a permissão para a gravação da entrevista com a finalidade de, somente, facilitar a transcrição das informações.

Mediante a permissão para a gravação da entrevista, após a realização da mesma, o arquivo será transferido para ambiente local do pesquisador

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- a) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - presente e adequado.
- b) Termo de Assentimento (TA) – não se aplica.
- c) Termo de Assentimento Esclarecido (TAE) – não se aplica.
- d) Folha de Rosto – presente e adequada.
- e) Projeto de Pesquisa Detalhado - presente e adequado.
- f) TERMO DE COMPROMISSO PARA DESENVOLVIMENTO DE PROTOCOLOS DE PESQUISA NO PERÍODO DA PANDEMIA DO CORONAVÍRUS (COVID-19): presente e adequado.
- g) TCUD - presente e adequado.
- h) TAI - presente e adequado
- i) Questionário individual: presentes e adequado.
- j) Roteiro de entrevista: presente e adequado

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Recomenda-se a aprovação do projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após análise a coordenação do CEP emite parecer ad referendum.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1700883.pdf	24/05/2021 12:37:50		Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	18/05/2021 16:21:34	Helena Maria dos Santos Felício	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Entrevistas.pdf	18/05/2021 16:21:21	Helena Maria dos Santos Felício	Aceito

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 - Sala O 314 E
Bairro: centro **CEP:** 37.130-001
UF: MG **Município:** ALFENAS
Telefone: (35)3701-9153 **Fax:** (35)3701-9153 **E-mail:** comite.etica@unifal-mg.edu.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS**



Continuação do Parecer: 4.742.325

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_e_Questionario.pdf	18/05/2021 16:21:09	Helena Maria dos Santos Felício	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Pesquisa_Final.pdf	18/05/2021 16:20:42	Helena Maria dos Santos Felício	Aceito
Outros	TCUD_Termo_Compromisso_Utilizacao_Dados.pdf	15/04/2021 12:19:30	Helena Maria dos Santos Felício	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	10/02/2021 18:28:09	Helena Maria dos Santos Felício	Aceito
Outros	Termo_Compromisso_Pesquisa_Covid.pdf	10/02/2021 11:11:51	Helena Maria dos Santos Felício	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_Anuencia_Institucional.pdf	10/02/2021 11:08:46	Helena Maria dos Santos Felício	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ALFENAS, 28 de Maio de 2021

Assinado por:

DANIEL AUGUSTO DE FARIA ALMEIDA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 - Sala O 314 E

Bairro: centro

CEP: 37.130-001

UF: MG

Município: ALFENAS

Telefone: (35)3701-9153

Fax: (35)3701-9153

E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br