



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE GEOGRAFIA**

**OS DESAFIOS DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM MEIO AO
CONTEXTO PANDÊMICO**

FELIPE RODRIGUES COSTA

Marabá - PA
2023

FELIPE RODRIGUES COSTA

**OS DESAFIOS DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM MEIO AO
CONTEXTO PANDÊMICO**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Universidade Federal
do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa)
para obtenção da licenciatura em
Geografia.

Prof. Dr. Marcelo Gaudêncio Brito
Pureza

Marabá - PA
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Biblioteca Setorial Josineide da Silva Tavares

C837d Costa, Felipe Rodrigues

Os desafios do programa de residência pedagógica em meio ao contexto pandêmico / Felipe Rodrigues Costa. — 2023.
60 f. : il. color.

Orientador(a): Marcelo Gaudêncio Brito Pureza.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus Universitário de Marabá, Instituto de Ciências Humanas, Faculdade de Geografia, Curso de Licenciatura em Geografia, Marabá, 2023.

1. Geografia - Estudo e ensino. 2. COVID-19, Pandemia de, 2020-. 3. Professores de geografia - Formação. 4. Aprendizagem. I. Pureza, Marcelo Gaudêncio Brito, orient. II. Título.

CDD: 22. ed.: 910.7

FELIPE RODRIGUES COSTA

**OS DESAFIOS DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM MEIO AO
CONTEXTO PANDÊMICO**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Universidade Federal
do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa)
para obtenção da licenciatura em
Geografia.

DATA DA AVALIAÇÃO: 04/08/2023

CONCEITO: _____.

BANCA EXAMINADORA

**Prof. Dr. Marcelo Gaudêncio Pureza Brito
(Fgeo – ICH – Unifesspa – Orientador)**

**Prof. Dr. Abraão Levi dos Santos Mascarenhas
(Fgeo – ICH – Unifesspa – Membro 1)**

**Prof. Dr. Marcus Vinicius Mariano de Souza
(Fgeo – ICH – Unifesspa – Membro 2)**

Dedico este trabalho a minha mãe, Cleonice Francisca Rodrigues e meu pai, Joaquim Elesbão Costa Neto que não mediram esforços para formar seu único filho. Aos dois, todo meu amor e minha eterna gratidão.

AGRADECIMENTOS

A Deus e a Nossa Senhora de Nazaré, pela minha vida, por me ajudar a ultrapassar todos os obstáculos encontrados ao longo do curso. A minha falecida vó, Ana Francisca Rodrigues que sei que acompanhou a cada passo meu lá do céu. Aos meus pais que me acompanharam aqui na Terra e me incentivaram nas situações de impasse, foram rígidos em vezes que fui negligente, mas me acolheram em momentos de aflição. Aos meus amigos que nunca duvidaram do meu potencial. E por fim, e não menos importante, a minha cachorrinha (Mel) que sempre esteve literalmente do meu lado enquanto escrevia esse trabalho.

“Onde você não chega com a qualidade, você
chega com a raça”

Carles Puyol

RESUMO

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que um surto da doença viral COVID-19 - identificado pela primeira vez em dezembro de 2019 em Wuhan, China - atingiu o nível de uma pandemia global. Citando preocupações com “os alarmantes níveis de disseminação e severidade”, a OMS pediu aos governos que tomassem medidas urgentes e agressivas para impedir a propagação do vírus. A escala e a gravidade da pandemia do COVID-19 aumentaram claramente até o nível de uma ameaça à saúde pública que resultou em um cenário de isolamento social. O grave cenário de isolamento impactou o contexto educacional em proporções globais, e com isso a formação prática foi prejudicada. Este trabalho tem como principal objetivo identificar os desafios do Programa Residência Pedagógica em Meio ao Contexto Pandêmico, relatando as dificuldades enfrentadas pelos residentes de Geografia e expondo suas adversidades por conta da Crise da Covid-19. A metodologia a ser aplicada neste trabalho é de natureza exploratória, utilizando o método de procedimento hipotético-dedutivo. Os principais resultados indicam aproximação quantitativa entre matriculados no 6º e 7º anos, bem como do 8º e 9º anos, uma regularidade da faixa etária por série. Adicionalmente é apresentado o relacionamento entre os aspectos socioespaciais e econômicos.

Palavras-chave: COVID-19. Geografia. Pandemia. Residência Pedagógica.

ABSTRACT

On March 11, 2020, the World Health Organization (WHO) declared that an outbreak of the viral disease COVID-19 - first identified in December 2019 in Wuhan, China - has reached the level of a global pandemic. Citing concerns about "the alarming levels of spread and severity", the WHO called on governments to take urgent and aggressive measures to stop the spread of the virus. The scale and severity of the COVID-19 pandemic has clearly escalated to the level of a public health threat that has resulted in a social isolation scenario. The serious scenario of isolation impacted the educational context in global proportions, and with that the practical training was impaired. The main objective of this work is to identify the challenges of the Pedagogical Residency Program in the midst of the Pandemic Context, reporting the difficulties faced by Geography residents and exposing their adversities due to the Covid-19 Crisis. The methodology to be applied in this work is of an exploratory nature, using the hypothetical-deductive procedure method. The main results indicate a quantitative approximation between those enrolled in the 6th and 7th years, as well as the 8th and 9th years, a regularity of the age group per grade. Additionally, the relationship between socio-spatial and economic aspects is presented.

Keywords: COVID-19. Geography. Pandemic. Pedagogical Residence.

RESUMEN

El 11 de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró que un brote de la enfermedad viral COVID-19, identificado por primera vez en diciembre de 2019 en Wuhan, China, alcanzó el nivel de una pandemia mundial. Citando preocupaciones sobre "los niveles alarmantes de propagación y gravedad", la OMS pidió a los gobiernos que tomen medidas urgentes y agresivas para detener la propagación del virus. La escala y la gravedad de la pandemia de COVID-19 claramente se han elevado al nivel de una amenaza para la salud pública que ha resultado en un escenario de aislamiento social. El grave escenario de aislamiento impactó el contexto educativo en proporciones globales, y con ello se perjudicó la formación práctica. Este trabajo tiene como objetivo principal identificar los desafíos del Programa de Residencia Pedagógica en medio del Contexto de Pandemia, relatando las dificultades que enfrentan los residentes de Geografía y exponiendo sus adversidades por la Crisis del Covid-19. La metodología por aplicar en este trabajo es de carácter exploratorio, utilizando el método del procedimiento hipotético-deductivo. Los principales resultados indican una aproximación cuantitativa entre los matriculados de 6° y 7° año, así como de 8° y 9° año, una regularidad del grupo de edad por grado. Adicionalmente, se presenta la relación entre los aspectos socioespaciales y económicos.

Palabras clave: COVID-19. Geografía. Pandemia. Residencia Pedagógica.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
IES	Instituições de Ensino Superior
MERS	Síndrome Respiratória do Oriente Médio
NCTR	Centro Nacional de Residências de Professores
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação ao Ensino
PRP	Programa de Residência Pedagógica
SARS	Síndrome Respiratória Aguda Grave
SARS-CoV-2	Síndrome Respiratória Aguda Grave Coronavírus 2
SIGEDUC	Sistema Integrado de Gestão da Educação

LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS E TABELAS

Figura 1 – Características peculiares do COVID-19.....	15
Gráfico 1 – Realidade socioeconômica e espacial – estudantes por ano.....	41
Gráfico 2 – Realidade socioeconômica e espacial - idade	42
Gráfico 3 – Realidade socioeconômica e espacial - naturalidade	42
Gráfico 4 – Realidade socioeconômica e espacial – identificação com local de residência	43
Gráfico 5 – Realidade socioeconômica e espacial – desejo de morar em outro lugar	43
Gráfico 6 – Realidade socioeconômica e espacial – moradores por domicílio	44
Gráfico 7 – Realidade socioeconômica e espacial – quantidade de pessoas com renda	44
Gráfico 8 – Realidade socioeconômica e espacial – provedores de renda familiar	45
Gráfico 9 – Realidade socioeconômica e espacial – propriedade da moradia.....	45
Gráfico 10 – Pandemia – recebe ajuda com as atividades da escola?.....	46
Gráfico 11 – Pandemia – quem ajuda com as atividades da escola?.....	46
Gráfico 12 – Geografia – Gosto pela disciplina	47
Gráfico 13 – Geografia – Por que gosta da disciplina	47
Gráfico 14 – Geografia – O que gostaria de aprender.....	48
Gráfico 15 – Geografia – Conteúdos mais lembrados.....	48
Gráfico 16 – Geografia – Relação com o dia a dia.....	49
Tabela 1 - Números do COVID-19 – 28/02/2023	14

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.....	17
3	A EDUCAÇÃO E O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CENÁRIO DA PANDEMIA.....	24
3.1	A EDUCAÇÃO BÁSICA E O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UNIFESSPA NA PANDEMIA DA COVID	24
4	METODOLOGIA.....	34
4.1	NATUREZA DA PESQUISA	34
4.2	MÉTODO DE PROCEDIMENTO	35
4.3	MÉTODO DE ABORDAGEM E TÉCNICA DE PESQUISA	35
4.3.1	CAMPOS DE PESQUISA.....	39
4.3.2	UNIVERSO E AMOSTRA.....	39
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO	41
6	CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
7	REFERÊNCIAS	54

1 INTRODUÇÃO

A intenção em desenvolver essa pesquisa surgiu a partir da observação das dificuldades enfrentadas durante o período de isolamento social decorrente da pandemia do Coronavírus, no setor educacional, conseqüentemente, o desenvolvimento do Programa Residência Pedagógica também sofreu fortes impactos nesse período.

A nova doença de Coronavírus 2019 (abreviada "COVID-19") é o terceiro surto de Coronavírus que surgiu nos últimos vinte anos, após a Síndrome Respiratória Aguda Grave (SARS) e a Síndrome Respiratória do Oriente Médio (MERS) (MATTIUZZI, LIPPI, 2020). Esta doença é causada por um membro da família Coronaviridae, que foi definido como Síndrome Respiratória Aguda Grave Coronavírus 2 (SARS-CoV-2) pelo Comitê Internacional de Taxonomia de Vírus (2019).

Devido às evidências incontestáveis que demonstram a difusão mundial do SARS-CoV-2, o COVID-19 foi declarado uma doença pandêmica global pela Organização Mundial da Saúde (OMS), quando o diretor geral da Agência, Tedros Adhanom Ghebreyesus, alertou o mundo inteiro sobre "os alarmantes níveis de disseminação e severidade e os alarmantes níveis de inação" (MAHASE, 2020).

Tabela 1 - Números do COVID-19 – 28/02/2023

Região	Número total de casos confirmados	Total de mortes	Índice de Fatalidade
Global	758.389.800	6.859.093	0,90%
África	9.497.673	175.295	1,85%
Américas	190.340.817	2.931.281	1,54%
Europa	273.261.618	2.193.638	0,80%
Mediterrâneo Oriental	23.258.662	394.534	1,70%
Pacífico Ocidental	201.263.891	405.481	0,20%
Sudeste Asiático	60.767.139	803.851	1,32%

Fonte: Elaborado com base em dados da OMS (2023)

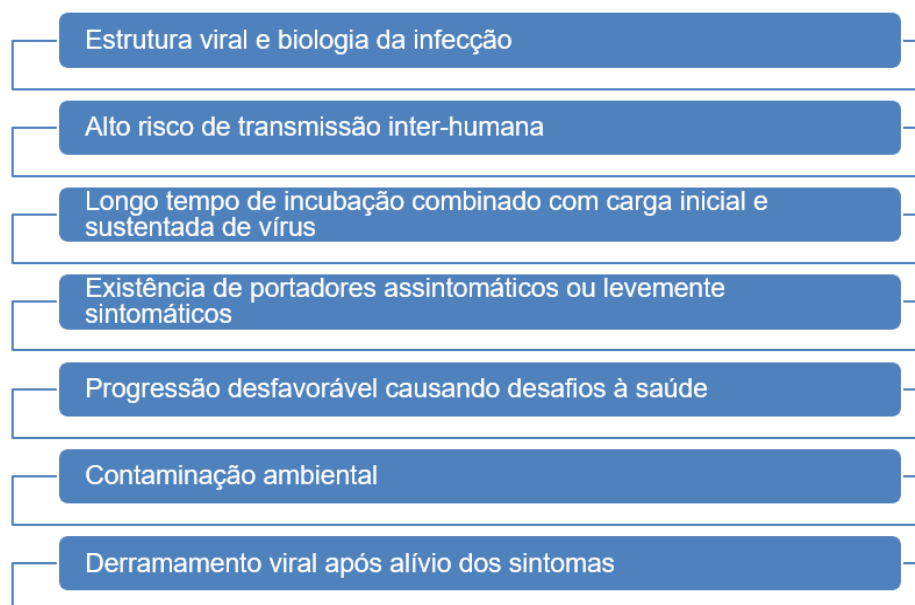
A carga epidemiológica do COVID-19 evoluiu constantemente, com o número de pessoas infectadas, internações hospitalares e mortes crescendo quase exponencialmente. O último Relatório de Situação da OMS atesta que o

COVID-19 já infectou mais de 750 milhões de pessoas até 28 de fevereiro de 2023, de 144 países, causando mais de seis milhões e oitocentas mil mortes (OMS, 2023).

Com base nas informações coletadas até hoje no COVID-19, o surto causado pelo SARS-CoV-2 é extremamente grave por uma combinação de fatores que inclui a estrutura SARS-CoV-2 e biologia peculiar da infecção, alto risco de transmissão, longo tempo de incubação combinado com carga viral inicial e sustentada, portadores assintomáticos ou levemente sintomáticos, derramamento viral por dias após o alívio dos sintomas, e progressão desfavorável para angústia respiratória e morte em até 5 a 10% dos casos (OMS, 2021).

Por esses motivos, o COVID-19 tem causado desafios dramáticos à saúde. Por último, mas não menos importante, embora as estatísticas mais recentes da OMS presumam que concluímos que a taxa de mortalidade do COVID-19 ainda não é tão alta quanto a da SARS ou MERS, o número extraordinário de pessoas que podem ser infectadas pelo SARS-CoV-2, em comparação com os antigos surtos de Coronavírus sofridos pelo SARS-CoV e MERS-CoV, tornariam o COVID-19 o mais mortal dessas infecções (OMS, 2021).

Figura 1 – Características peculiares do COVID-19



Fonte: Elaborado com base em dados da OMS (2021)

Diante do exposto, a pesquisa busca responder ao seguinte questionamento: quais os desafios do Programa Residência Pedagógica no período da pandemia da COVID-19?

O objetivo geral do trabalho é apresentar as dificuldades enfrentadas pela população mundial durante a pandemia, decorrente do isolamento social, com foco nos desafios enfrentados pelos residentes de geografia no Programa Residência Pedagógica.

Os objetivos específicos são apresentar os conceitos relacionados ao programa de residência pedagógica; discorrer sobre a situação da educação no cenário da pandemia; abordar as dificuldades do programa de residência pedagógica de geografia em tempos de pandemia.

Este trabalho está estruturado em quatro capítulos de desenvolvimento, além dessa Introdução e das Considerações Finais.

O capítulo dois trata dos temas relacionados ao programa de residência pedagógica, abordando os conceitos relacionados, o histórico e sua relevância no processo de ensino-aprendizagem.

No capítulo três é discutido o tema da educação no contexto da pandemia, com as dificuldades proporcionadas pelo isolamento social, que trouxe novas necessidades de adaptação, principalmente relacionadas à adoção das tecnologias.

O capítulo quatro apresenta a metodologia que é aplicada neste estudo, abordando a natureza da pesquisa, o método de procedimento, e a abordagem técnica da pesquisa, com a especificação dos campos de pesquisa, universo e amostra.

No capítulo cinco são discutidos os resultados, abordando o cenário do programa de residência pedagógica durante o período da pandemia e trazendo um panorama das alternativas encontradas para a condução do programa nesse período.

2 PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

O Programa de Residência Pedagógica tem sido apresentado nos últimos anos como uma iniciativa de contribuição para a formação inicial, promovendo principalmente a prática e o contato dos graduandos com seu futuro local de trabalho, a escola, assim como, os profissionais da educação, especialmente, o professor de área, neste caso, o professor de Geografia.

O termo residência também é usado fora do Brasil. Usando o nome da residência de ensino, encontramos alguns programas nos EUA. O Centro Nacional de Residências de Professores (NCTR, 2018), criado em 2007, descreve as residências de professores como programas de formação de professores em parceria que combinam o aprendizado rigoroso em sala de aula durante todo o ano com o conteúdo educacional do mestrado.

Com base no modelo de residência médica dos EUA, criado em 2004, os programas de preparação de professores fornecem aos residentes a teoria do ensino e uma residência na escola, onde praticam e melhoram suas habilidades e conhecimentos ao lado de um professor mentor. eficaz em uma sala de aula de alta necessidade.

Os novos professores residentes recebem salários e se comprometem a ensinar em seu distrito por três ou mais anos além da residência. Os programas de residência nos EUA diferem em cada cidade onde são desenvolvidos e, alguns, certificam para o ensino sem um diploma universitário. Estes últimos têm sido criticados por Zeichner (2016; 2019) por constituírem um projeto de desconstrução da formação docente oferecida pelas Universidades e de ampliação de rotas alternativas independentes ao ensino.

No Brasil, o Programa de Residência Pedagógica foi elaborado pelo governo federal em 2017 e lançado em edital em 2018 para a participação de Universidades que possuem cursos de formação de professores. Este programa: tem como objetivo induzir o aprimoramento do estágio curricular supervisionado nos cursos de graduação, promovendo a imersão do licenciado na escola de educação básica, a partir do segundo semestre de seu curso" (BRASIL, 2018).

Ainda que seja recente, sua primeira edição em 2019, o Programa de Residência Pedagógica (PRP) tem suas raízes nas políticas públicas desde 2007, no Projeto de Lei do Senado nº 227/2007 (BRASIL, 2007). De acordo com Faria e Diniz-Pereira (2019), o termo "residência educacional" foi encontrado pela primeira vez nas políticas brasileiras, por isso esse projeto de lei buscou implementar a formação prática obrigatória para todos os graduandos. Essa ideia foi baseada nos princípios da residência médica, o profissional recém-formado passa um período de intensa formação em um ambiente de trabalho supervisionado por um médico tutor/receptor.

Apesar de ser baseado na residência médica, o Programa se diferencia abruptamente na escolha de seu público-alvo, pois sua implementação é direcionada à formação e não como um programa de Pós-Graduação. Nesse contexto, o PRP seria destinado a estudantes de graduação com 50% ou mais do curso concluído, ou seja, os dois últimos anos na maioria dos cursos de graduação, ingressando com estágios e incentivando a prática e a inserção profissional. Por isso, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) concede bolsas de estudo a graduandos universitários, professores preceptores e professores-orientadores universitários, promovendo incentivos financeiros para todos os envolvidos e valorizando o profissional na escola, colocando-o como coformador (GONZÁLEZ, 2017).

Segundo Nóvoa (2017a; 2017b) a residência docente seria um programa concreto que existe em uma instituição. Aludindo à residência médica, seria um programa que insere um aluno que concluiu o ensino na escola. Na residência médica haveria dupla filiação com os médicos do hospital e os da Universidade (que muitas vezes seriam os mesmos que assumem as duas funções), e os médicos só teriam o atestado médico ao final desse período de residência (não é o que acontece na residência médica no Brasil), em um movimento para aprender a profissão a partir das rotinas dos idosos, mas que também pode trazer alguma inovação para a profissão.

Tal aprendizagem se dá no lugar da atuação profissional sob supervisão. Assim, nesta análise, o Programa de Residência Pedagógica do governo federal brasileiro não deve ser chamado de residência, pois tal programa não

acompanha os alunos após a formatura, nem é possível para todos os futuros professores no Brasil, pois o número de bolsas é cada vez mais limitado. A inconsistência do termo "residência" em educação no Brasil possibilitou o surgimento de diversos programas que utilizam esse termo (embora ainda atinja efetivamente pouquíssimos professores em educação e/ou em início de carreira), tais como: um projeto-piloto financiado pelo governo implementado em duas escolas públicas federais (RABELO, 2019; RABELO, MONTEIRO, 2021); um projeto de lei para a residência pedagógica como programa de indução ao ensino profissional para professores iniciantes (RABELO, MONTEIRO, 2019); entre outros programas específicos tanto para a iniciação à docência durante a formação inicial do professor, quanto para a indução de professores iniciantes (RABELO, MONTEIRO, 2019).

De acordo com Faria e Diniz-Pereira (2019), uma das maiores diferenças entre o PRP e outros meios de integração dos graduandos no ambiente de trabalho é a interação promovida entre eles e o professor preceptor. Esse processo leva o licenciado mais profundamente ao papel docente, descobrindo e desempenhando funções implícitas e burocráticas ligadas à sua profissão. Essas atribuições nem sempre são abordadas em cursos de graduação e até mesmo em estágios.

As últimas atualizações otimizadas do Programa foram realizadas no Edital CAPES nº 1/2020, com algumas alterações em relação à estruturação do Programa e manutenção de alguns aspectos e, principalmente, da quantidade e intencionalidade dos objetivos.

Dentre as mudanças, a principal refere-se ao total e à divisão das horas destinadas ao Programa pelos graduandos, sendo 414 horas, divididas em três módulos de 138 horas. Cada módulo é categorizado em 86 horas de preparação da equipe, 12 horas de plano de aula e 40 horas de tutoria. Outro destaque no PRP é a exigência de trabalhar em conjunto com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018).

Apesar do empenho em fortalecer a formação de professores, o PRP apresenta diversas contradições, pois estudiosos como Neira (2018), Michetti

(2020) entre outros, apontam limitações no documento normativo, por exemplo, Guedes (2018) argumenta que o PRP em conjunto com a BNCC apresenta retrocessos em relação às políticas públicas anteriores, principalmente ligadas à instrumentalização de conteúdos, à falta de especificidade para as diferentes realidades brasileiras e à supervalorização de competências aliadas às habilidades.

Segundo Rabelo e Monteiro (2019), esse programa foi inicialmente avaliado negativamente por diversos pesquisadores da educação, órgãos acadêmicos e associações, principalmente por ser uma forma de fornecer mão de obra barata às escolas (ainda sem formação inicial), pois associa tal residência à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tem sido criticada por seu estreitamento curricular e associação com avaliações em larga escala (ANPED, 2018), além de fazer um uso incorreto do termo residência, segundo considerações de Nóvoa (2017b).

Nesse sentido, pode-se concluir que, apesar dos esforços e avanços, ainda existem lacunas e limitações nesse Programa, portanto, avaliações e reformulações de base científica são necessárias para promover o aprimoramento das políticas públicas relacionadas à educação, é claro, deve-se levar em consideração que é um Programa muito recente.

No entanto, um dos principais objetivos do PRP é incentivar a prática profissional na formação inicial. De acordo com Pimenta (2012), a prática na formação é de suma importância e deve ser o eixo central dos programas juntamente com a teoria, considerando que os dois são, ou pelo menos deveriam ser, inseparáveis para formar um profissional com autonomia pedagógica e capaz de resolver situações novas. Essa união visa a práxis profissional, ou seja, ter sua prática baseada tanto na teoria quanto na própria experiência profissional.

A vivência dentro da escola é essencial durante a formação inicial. A construção do conhecimento docente não pode se limitar apenas a aspectos conceituais. O futuro professor deve ter contato direto com seu ambiente de trabalho para desenvolver experiências e entender como utilizá-las durante seu

processo formativo (TARDIF, 2014). Nesse sentido, o profissional deve possuir conhecimentos específicos em sua área que conferem legitimidade à sua profissão e justificam suas atitudes durante a aula (TARDIF, 2014).

O conhecimento, para Gauthier et al. (2013), é armazenado em uma espécie de reservatórios. Durante suas vidas diárias, eles usam esse conhecimento para tomar decisões. Também argumenta que o ensino é um processo de tomada de decisão constante, onde a decisão correta nem sempre é tomada.

Incluir essa valorização do ensino e da prática profissional a partir do processo de formação inicial é um investimento importante para o futuro da profissão e do profissional, pois faz parte de um processo de longo prazo de estruturação do ensino como profissão (PERRENOUD, 2002). Nóvoa (2019) aponta para um ciclo vicioso entre formação e profissão, onde a falta de qualidade em algum momento afeta diretamente o outro.

Nesse sentido, uma formação inicial de qualidade, em que teoria e prática caminham lado a lado e o estudante de graduação está inserido na realidade de seu trabalho futuro, poderia ajudar a evitar o que Freire (2021) chama de "educação bancária". Na mesma obra, o autor defende que o conteúdo deve ser permeado de criticidade para que a verdadeira educação possa realmente ocorrer, não só para o mercado de trabalho, mas também para a vida em sociedade. Destaca-se, ainda, que a escola é um lócus privilegiado para a formação inicial, pois permite que o aluno esteja em contato com a realidade de seu trabalho futuro e permite a construção e o uso de conhecimentos práticos e teóricos que estão sendo realizados (SOUZA NETO, CYRINO, BORGES, 2019).

No entanto, devido ao isolamento imposto pela pandemia, o PRP, assim como todas as ações presenciais da escola, está enfrentando dificuldades no cumprimento de seus objetivos, obrigando todos os envolvidos a se reinventarem e fazerem o mesmo com suas rotinas (GATTI, 2020). Apesar do caráter extremamente negativo promovido pela pandemia, as inovações por ela impostas podem representar avanços na educação básica e na formação inicial, valorizando a tecnologia e tornando ainda mais evidente a importância dos

professores para a sociedade. Santos e Oliveira (2021), afirmam que a educação básica sofreu com a falta de organização, regulamentação e direcionamento no início da pandemia de Covid-19, e em muitos casos os professores foram obrigados a estabelecer iniciativas para além das decisões da escola, isso, para não perder o contato com os alunos e aumentar ainda mais as complicações decorrentes desse período.

Apesar desse contexto pouco animador para a área educacional, foram os professores que precisaram tomar a frente das estratégias pedagógicas, em muitos casos, sem o apoio das Secretarias e gestão escolar, como por exemplo, a formação docente para o trabalho remoto, ainda que seja a função dos professores a criação de estratégias pedagógicas, como defendem Nóvoa e Alvim (2020) que são os professores os promotores da criação de novos ambientes escolares, como as aulas remotas com a utilização de tecnologias. Contudo, vale ressaltar, que o trabalho remoto, assim como as tecnologias para esse tipo de trabalho, foi novidade para grande maioria dos professores da Educação Básica no país.

Em relação à prática profissional na docência, diversos autores renomados apresentam a prática profissional como meio de melhorar a formação inicial, mas a teoria deve estar vinculada à prática, pois, a unidade entre ambos é essencial para esse processo (GAUTHIER et al., 2013; IMBERNÓN, 2002; NÓVOA, 2019; PERRENOUD, 2002; PIMENTA, 2012; TARDIF, 2014; TARDIF; LESSARD, 2014). Nesse sentido, o aumento da prática dentro da formação inicial em termos qualitativos e quantitativos é essencial para a evolução e valorização do ensino e o PRP torna-se um ambiente extremamente favorável para tal processo. Além de todos os desafios crônicos para a prática dentro dos cursos de graduação apontados por Aroeira e Pimenta (2018), o ano de 2020 trouxe um desafio complexo: a pandemia de Covid-19.

Prática e teoria andam de mãos dadas para formar um professor profissional (TARDIF, 2014). O PRP permite não só a integração do aluno de graduação no ambiente escolar, mas também promove discussões teóricas e como a literatura impacta a sala de aula, mesmo no formato remoto. Esse processo ajuda no que Pimenta (2012) chama de quebra da dicotomia existente

entre teoria e prática, levando os futuros professores a alcançar a práxis, a autonomia e o profissionalismo docente.

Repensar e refletir sobre sua própria prática é essencial para o trabalho dos professores, no entanto, para os professores em formação, esse processo torna-se ainda mais fundamental, uma vez que suas ações e concepções nem sempre são claras (TARDIN; SOUZA NETO, 2021).

Nesse sentido, ressalta-se que, além dos benefícios para a construção do conhecimento docente a partir desses processos de formação, os residentes também fortaleceram a educação básica, pois participaram ativamente do processo de construção e do desenvolvimento da aula junto com o professor ativo. Essa troca de experiências com colegas e professores preceptores mostra-se em grande parte fértil e, nesse cenário de ensino remoto, a criatividade e a cooperação são extremamente necessárias (CUNHA, ZANCHET, 2014).

Essa análise também foi realizada porque desde 2007 existia outro programa do governo federal, o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação ao Ensino), que é uma iniciativa: para a melhoria e valorização da formação de professores para a educação básica (CUNHA, ZANCHET, 2014).

O programa concede bolsas de estudo a estudantes de graduação que participam de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Ensino Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos alunos no contexto das escolas públicas desde o início de sua formação acadêmica para que possam desenvolver atividades didático-pedagógicas sob a orientação de um professor de licenciatura e um professor de escola (BRASIL, 2008).

No entanto, o PIBID foi reformulado para contemplar com bolsa de iniciação à docência apenas os alunos que estão cursando a primeira metade do curso de licenciatura em formação de professores, os seguintes seriam contemplados pelas bolsas do novo "Programa de Residência Pedagógica".

3 A EDUCAÇÃO E O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CENÁRIO DA PANDEMIA

3.1 A EDUCAÇÃO BÁSICA E O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UNIFESSPA NA PANDEMIA DA COVID

A pandemia expôs inúmeras deficiências na área da educação no Brasil, tanto na formação de novos professores quanto na própria atuação na educação básica. É nesse sentido que entendemos a importância de programas voltados para a inserção de licenciandos na escola, pois mesmo com as inúmeras dificuldades impostas pela pandemia da Covid, foi criado um plano para mitigação das perdas. Portanto, o PRP mostra-se uma força possível no processo de formação, promovendo a prática, a teoria, a socialização e o conhecimento docente, mesmo no decorrer da formação inicial.

Melhorar a formação dos alunos dos cursos de graduação, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo de atuação e levem a licenciatura a exercer ativamente a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre ensino e aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de graduação, com base na 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 egressos do curso e estimulando o papel 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 diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018, p.1).

Em uma crítica ao Programa de Residência Pedagógica e sua filosofia, Faria e Diniz-Pereira (2019) afirmam que o vínculo com a BNCC fere a autonomia universitária das IES participantes, uma vez que elas podem estabelecer suas próprias diretrizes de formação.

A propagação do vírus SARS-COV2 conhecido como o novo coronavírus, no final de 2019, deu origem à epidemia de covid-19, reconhecida como pandemia em março de 2020 pela Organização Mundial da Saúde, fato que mudou a rotina de trabalho e estudo em todo o planeta.

No Brasil, a pandemia trouxe uma nova realidade, que foi a suspensão do ensino presencial e a implantação do ensino remoto emergencial, a partir de março de 2020.

Foi nesse contexto de isolamento social e trabalho/ensino remoto que foram realizados todos os procedimentos de seleção dos estudantes residentes (bolsistas e voluntários) e do preceptor, que ocorreram, respectivamente, nos meses de julho e agosto.

No entanto, após esse processo, ainda havia incerteza quanto ao início das atividades, inicialmente previsto para agosto, bem como seu formato, no contexto do ensino remoto, sendo a Residência Pedagógica um programa de imersão do aluno na escola de educação básica. Como se daria essa imersão, o cenário e a prática docente dos residentes sem realmente vivenciar o cotidiano da escola?

Todo esse quadro de incertezas e questionamentos continuou até novembro, quando na verdade as atividades foram iniciadas remotamente, permanecendo nesse formato ao longo de 2021 e durando até fevereiro de 2022.

Essa realidade proporcionou aos residentes, ao preceptor e ao professor coordenador muitos desafios no sentido de encontrar as melhores estratégias de ação. Mesmo com as dificuldades impostas pela pandemia, a participação dos residentes nas atividades escolares iniciou-se em dezembro de 2020, inclusive com a regência, embora com carga horária reduzida, devido ao fim do ano letivo na escola.

Os primeiros desafios enfrentados foram dominar as ferramentas tecnológicas disponíveis e definir um sistema de trabalho. As plataformas digitais de mercado como Google Meet para aulas e reuniões e grupos de Whatsapp para a socialização das atividades, além de uma ferramenta da secretaria estadual de educação, chamada Sistema Integrado de Gestão da Educação (SIGEDUC), na qual é feito todo o cadastro escolar. Adicionalmente, algumas instituições de ensino desenvolveram plataformas próprias de suporte à modalidade remota.

Os participantes (residentes, professores, preceptores e orientadores) tiveram de se adaptar rapidamente ao novo modelo, uma vez que a situação foi emergencial e não houve tempo adequado de preparação e treinamento para domínio das ferramentas e recursos didáticos à disposição dos residentes.

Adicionalmente, alguns eventos geraram apreensão e incerteza tanto para os residentes quanto para o professor mentor e o professor preceptor. O primeiro foi o atraso nas bolsas e as ameaças de interrupção das atividades, entre os meses de setembro e novembro (o problema só foi resolvido no início de dezembro).

O segundo foi a divergência de informações com relação à volta das atividades presenciais, anunciada por algumas secretarias de Estado de Educação e Cultura.

Algumas instituições permaneciam com as atividades remotas, enquanto outras retornavam às atividades presenciais e, em muitos casos foi adotado um modelo híbrido. Essa situação de incerteza foi um dos grandes desafios enfrentados para o planejamento.

Após esses momentos de incerteza e certa instabilidade, chegaram as férias escolares, e o retorno presencial que estava previsto para ocorrer em fevereiro de 2022, teve que ser adiado para março, devido a uma nova onda da pandemia de covid-19, causada pela variante Ômicron. Isso nos permite dizer que durante todo esse período, o ritmo das atividades do Programa de Residência Pedagógica, bem como toda a nossa vida social, foi ditado pela pandemia e pelo trabalho remoto, no caso do trabalho remoto, vale destacar que, somente as pessoas que tinham acesso à tecnologia que as permitiam trabalhar remotamente e aquelas que lhes foi permitido trabalhar remotamente.

Conforme proposto nos editais 006/2018, o Programa de Residência Pedagógica visa, em um de seus objetivos, induzir a melhoria do estágio supervisionado nos cursos de graduação, a partir da experiência da residência pedagógica. A relação entre o programa e o estágio é evidente, uma vez que este é um componente essencial da formação de professores, principalmente

porque é nesse componente que a articulação entre teoria e prática se dá de forma privilegiada.

Tendo como referência a concepção do estágio como campo de conhecimento, conforme conceituado por Pimenta e Lima (2010), e como essa concepção contribui para a formação do professor pesquisador, crítico-reflexivo, há forte relação entre as atividades do programa e o Currículo Supervisionado.

Ao ingressar no programa de residência pedagógica, as instituições de ensino passam a adotar uma política que permitia a combinação do programa com as atividades dos estágios curriculares dos cursos, incluindo a utilização das horas de residência para o estágio supervisionado, regulamentadas por meio de resoluções internas a cada IES, no caso da Unifesspa, foi a Portaria N° 1263, de 26 de agosto de 2022, tratou sobre o Protocolo de Biossegurança.

Um dos dilemas enfrentados foi a busca de alternativas para cumprir o estágio curricular, ao implementar o ensino remoto emergencial. Por que estabelecer essa relação entre estágio e residência pedagógica? Em que contexto?

Primeiro, um esclarecimento: a residência pedagógica não pode substituir o Estágio, no sentido de não oferecer a componente curricular, uma vez que os alunos residentes são submetidos a um processo seletivo e nem todos os alunos matriculados serão elegíveis para o estágio, pois, não há vagas para todos discentes de curso de graduação em licenciatura, apenas uma pequena parcela que se candidata às vagas poderão participar do PRP.

No entanto, a relação oposta é verdadeira, ou seja, os estudantes residentes podem optar por aproveitar a carga horária da residência para o estágio, de acordo com os requisitos e regulamentos da própria universidade, o que possibilitou uma ação conjunta, já que a maioria dos bolsistas também eram estagiários.

É de responsabilidade de cada curso a decisão de escolher se ofereciam ou não o estágio e, uma vez definidos pela oferta, teriam que definir como se dariam as atividades práticas do estágio, sem que os estagiários realmente

vivenciassem uma experiência no terreno. da escola, ou na realidade cotidiana da educação básica.

Como o estágio supervisionado no curso de licenciatura da Unifesspa não requer um tempo maior na escola, pois se trata mais do diagnóstico da escola de campo e da fase de observação, nesse sentido as atividades teóricas tiveram o privilégio de fornecer a base necessária para os internos.

Sobre essa relação entre o estágio e a Residência Pedagógica, quando a escola recebe o aluno apenas para o estágio, ele não está integrado nas atividades diárias da escola, como o planejamento e a semana pedagógica. O aluno residente, por outro lado, tem mais experiência na escola, está mais presente além da carga horária do estágio, participa do planejamento da disciplina junto com o professor, tem mais autonomia.

Assim, a integração entre as atividades da Residência Pedagógica e do Estágio Supervisionado, além de cumprir um dos objetivos do programa no sentido de induzir o aprimoramento do Estágio Supervisionado e promover maior integração entre a universidade e a educação básica, também possibilitou a resolução de alguns problemas como a distribuição de estagiários em mais de uma escola de campo.

Essa relação direta entre as atividades da Residência Pedagógica e o Estágio Supervisionado baseou-se em duas premissas. A primeira imposta pela realidade da pandemia, que não permitiu que os coordenadores de estágio se deslocassem para as escolas de campo e, assim, buscassem inserir alunos estagiários.

A segunda é a previsão legal, via resolução interna da Unifesspa, que permite ao aluno usufruir da carga horária das atividades da Residência Pedagógica para o Estágio Supervisionado. Vale lembrar que essa integração nem sempre é possível, principalmente quando se trata de um núcleo com maior número de residentes matriculados em diferentes turmas e níveis de estágio.

Pimenta e Lima (2010) trabalharam no sentido de que para prover a uma identidade docente é necessário compreendê-la como um processo em que estudantes estagiários e futuros profissionais se veem no exercício da profissão.

Os autores estudam essa construção identitária a partir do Estágio, etapa de formação em que os futuros professores têm seus primeiros encontros com a prática profissional. Além desse referencial teórico sobre a identidade profissional do professor, deve ser considerado o contexto de ensino remoto e o isolamento social imposto pela pandemia de Covid-19, que impediu que os alunos residentes tivessem realmente conhecimento da vida escolar e o contato direto com professores e outros atores que formam a escola.

Apesar das dificuldades e limitações decorrentes da pandemia e do ensino remoto, alguns relatos são bastante enfáticos quanto à identificação dos residentes com a prática docente e, conseqüentemente, apontam para a construção dessa identidade docente. Além de identificar teorias na sociedade, o programa também contribui com o entendimento de formas de ensinar e aprender (FERREIRA, 2021).

Mesmo com as limitações do afastamento, os residentes buscam integrar-se à realidade da escola e desenvolver as habilidades necessárias ao lecionar, não apenas do ponto de vista teórico, no sentido de construir a profissão como professor de pesquisa crítico-reflexivo, mas também valorizando a dimensão humana.

Durante a pandemia, os professores puderam praticar o acesso a plataformas online que já existiam antes desse contexto remoto (SIGEDuc), e foi possível serem tolerantes com a dimensão de compreender as subjetividades de alguns alunos com acesso às aulas, inclusive daqueles que obtiveram uma relação mais fácil para planejar slides, realizar pesquisas.

Certamente, a forma como o desempenho de cada aluno é observada tem sido limitada, bem como a perspectiva de como considerar o desempenho cognitivo de cada um. É inevitável sem contar o fato de que a didática melhorou, percebe-se que a confiança no conhecimento teórico e na capacidade de

compartilhá-lo foi construída, junto com a sensação de se sentir confortável ensinando. (CHAVES, 2021, s.p.).

No entanto, a vivência do remoto e suas limitações são lembradas como elementos que de alguma maneira dificultaram a prática e o exercício da docência de forma plena, ou seja, vivenciar o chão escolar, e essa ausência de contato pessoal e cotidiano escolar.

A Residência Pedagógica provê grandes oportunidades de vivenciar o futuro campo de atuação, mesmo que ainda não tivesse a oportunidade de explorar o espaço físico, o contexto pandêmico que exigia o ensino remoto, de ver novas possibilidades, pouco exploradas, de se tornarem ferramentas.

Isso deixa espaço para um melhor uso dessas ferramentas para que haja um melhor desenvolvimento no campo do ensino (QUEIROZ, 2021). Também é importante refletir sobre a prática docente no ensino da sociologia, como o desenvolvimento da imaginação sociológica, tal como definido por Charles Wright Mills, o exercício da pesquisa.

Assim, o professor deve ter como horizonte a prática do que Mills (1972) chama de artesanato intelectual, que pode ser traduzido como uma característica do profissional docente, que está em processo de renovação, e essa renovação é causada pelas mudanças impostas pelas necessidades de adaptações, especialmente pelo cenário da crise sanitária.

Assim, percebe-se que a experiência no Programa de Residência Pedagógica, bem como o Estágio Supervisionado, constitui importantes espaços de reflexão sobre a prática docente, para a interação entre teoria e prática, fatores que acabam pesando decisivamente para a formação de uma identidade profissional de professores (MOROSINI et al., 2010).

Nóvoa (2014) mostra a importância de ensinar criatividade e flexibilidade para enfrentar os desafios da profissão. Dessa forma, desenvolvem seus conhecimentos nos contextos mais diferenciados, estabelecendo assim o que Gauthier et al. (2013) chamam de reservatório de conhecimento. Essa expansão quantitativa e qualitativa possibilita mobilizar o conhecimento profissional em

ações futuras, preparando o futuro profissional para as adversidades que enfrentará.

Como afirmam Tardif e Lessard (2014), uma das características fundamentais do ensino é a interação entre professor e alunos, e para manter todos seguros, essa interação foi drasticamente reduzida no período de pandemia. Esse processo gerou prejuízos tanto para a formação quanto para os alunos da educação básica, porém, como mostram Nóvoa e Alvim (2020), o processo de mudanças na escola e a incorporação de tecnologias já batiam à nossa porta há algum tempo e a pandemia acelerou esse processo. Como resultado, a falta de interação direta foi reduzida por meios tecnológicos (reuniões online, aplicativo de mensagens, vídeos, artigos etc.).

A implementação de tecnologias no processo de formação representou, durante a pandemia, um meio de relativizar as perdas na educação. E assim, por meio de recursos tecnológicos, os graduandos conseguiram extrair pontos positivos e se adaptar a essa realidade limitante, ainda em andamento (FERNANDES, GATTOLIN, 2021).

A importância da relação com professores experientes e ativos é importante, não só pela referência que o licenciado pode receber das ações do professor preceptor, mas também pelo compartilhamento de experiências, pela observação e cooperação, além das reflexões individuais sobre as ações dentro do contexto escolar (PIMENTA, 2012).

Nesse sentido, Cyrino e Souza Neto (2017) mostram a importância de compreender o professor colaborador como coformador e não apenas alguém para quem ele registra presença ou ausência. A restrição dessa comunicação entre residentes e preceptores pode levar a percalços no processo de treinamento e, apesar dos esforços para superar a falta de contato face a face, o pensamento sobre a necessidade de maior contato com os professores preceptores é relatado na maioria dos questionários.

Essa redução na interação parece estar ligada ao fato do distanciamento social e do aumento da demanda de trabalho dos próprios professores e

graduandos, uma vez que as atividades virtuais e a adaptação a elas exigiram mais tempo e reorganização.

Existem vários avanços, no entanto, muitas limitações que ainda afetam o PRP. Isso gerou uma busca por inovações por parte dos participantes, na tentativa de resolver as dificuldades da melhor forma possível, e nesse cenário, aponta para o retorno das atividades presenciais como uma oportunidade de agregar à qualidade do Programa.

Como afirma Tardif (2014), o conhecimento docente provém de diversas fontes, sejam elas práticas ou teóricas, desta forma, promover um ambiente formativo rico em diferentes conhecimentos pode resultar na aproximação da formação voltada para o profissionalismo docente, preenchendo as lacunas deixadas por uma formação aplicacionista ou pragmática.

Apesar do contato limitado e remoto com os professores preceptores, esse cenário mostrou alguns pontos positivos como, por exemplo, poder ter contato com os preceptores de cada escola, contando sobre os novos métodos de ensino.

No momento da pandemia, houve a oportunidade de descobrir como as aulas estavam sendo realizadas dentro das escolas diretamente através de professores que estavam enfrentando isso pessoalmente.

Nesse sentido, o cenário pandêmico trouxe inúmeras mudanças para a educação básica e preparar futuros professores para essa situação é vital para o futuro da área educacional, pois muitas dessas mudanças serão perpetuadas na educação (NÓVOA, ALVIM, 2020).

Além disso, os estágios foram comprometidos devido à pandemia, e por isso, o PRP tornou-se extremamente significativo para a formação prática, mesmo com as limitações previamente estabelecidas. A prática é de extrema importância na formação inicial de professores, tanto na criação de conhecimento quanto na mobilização deles durante as aulas (PIMENTA, LIMA, 2004).

Apesar das condições limitadas, a prática foi contemplada no PRP utilizando métodos de ensino remoto, esse processo permitiu que os residentes compreendessem e participassem do contexto escolar junto com o professor preceptor, essas adaptações segundo Gatti (2020) mostram a resiliência, persistência e criatividade que os professores têm e utilizam em seu cotidiano.

Mesmo com o distanciamento social e paralisação das aulas presenciais, adotaram-se novos métodos de formação inicial de Ensino e adaptaram-se às novas realidades.

Como mostram Silva e Moreira (2021), as experiências acumuladas durante a participação em programas de inserção do aluno na realidade escolar são levadas à atuação profissional, seja na organização ou na própria prática.

Além disso, também mostra a importância de socializar experiências e práticas com os pares, esse processo permite a integração de novos conhecimentos a cada futuro professor, onde ele escuta e internaliza as experiências dos outros e os incorpora em suas aulas (ORTIZ, 2003; WITTORSKI, 2014).

Mesmo em um cenário negativo e com inúmeras limitações, aspectos positivos com criatividade e coletividade poderiam favorecer a aprendizagem, transformando essa experiência em momentos de formação produtiva e colaborativa. Esse fato valoriza o conhecimento específico de cada contexto escolar, preparando profissionais abertos a novos métodos de ensino, que saibam superar dificuldades e possam desempenhar seu papel de professores da melhor maneira possível (GARIGLIO, 2013).

4 METODOLOGIA

O surgimento da Ciência se deu por uma necessidade de investigação dos acontecimentos que surgem no contexto humano. Para que se tornasse possível a análise dos acontecimentos a ciência passou a se utilizar de técnicas e métodos característicos da pesquisa científica. Cervo e Bervian (2002) afirmam que:

A ciência é um modo de compreender e analisar o mundo empírico, envolvendo o conjunto de procedimentos e a busca do conhecimento científico através do uso da consciência crítica que levará o pesquisador a distinguir o essencial do superficial e o principal do secundário. (CERVO e BERVIAN, 2002, p.16).

A utilização dos métodos científicos é de suma importância na padronização de dados e informações que resultam no alcance dos objetivos do pesquisador.

O caminho para se alcançar tais resultados denomina-se metodologia científica que leva o pesquisador a transitar pelos caminhos que levam a aprendizagem.

A metodologia norteia-se por duas vertentes, denominados de métodos qualitativos e métodos quantitativos capazes de gerar os resultados que confirmam ou negam as hipóteses lançadas pelo pesquisador.

4.1 NATUREZA DA PESQUISA

Essa pesquisa é de natureza exploratória. Este tipo de pesquisa tem como objetivo ajudar no desenvolvimento ou criação de questões relevantes para atingir os objetivos da pesquisa, verificar se já foram realizadas pesquisas semelhantes, quais os métodos utilizados e quais os resultados obtidos; pretende ainda ajudar no delineamento do projeto de pesquisa.

Assim, essa pesquisa se desenvolve através de levantamentos: bibliográficos, documentais, estatísticos, de pesquisas efetuadas e de experiências relatadas.

4.2 MÉTODO DE PROCEDIMENTO

O método de procedimento a ser adotado é o hipotético-dedutivo, que é considerado lógico por excelência. Acha-se historicamente relacionado com a experimentação, motivo pelo qual é bastante usado no campo das Ciências Naturais. Não é fácil estabelecer a distinção entre método hipotético-dedutivo e o método indutivo, uma vez que ambos são fundamentais na observação. A diferença é que o método hipotético-dedutivo não se limita à generalização empírica das observações realizadas, podendo-se, através dele, chegar à construção de teorias e leis (ANDRADE, 2017).

O método hipotético-dedutivo é uma modalidade de método científico que se inicia com um problema ou uma lacuna no conhecimento científico, passando pela formulação de hipóteses e por um processo de inferência dedutiva, o que testa a predição da ocorrência de fenômenos abrangidos pela referida hipótese (PRODANOV, FREITAS, 2013).

Quando se tem vários fenômenos particulares, leis ou hipóteses que se quer explicar ou unificar, formula-se uma ou mais hipóteses. A teoria ou as hipóteses, assim produzidas, seriam então desenvolvidas por meio do raciocínio dedutivo, testadas e substituídas, caso necessário. Num sentido geral, todas as inferências indutivas, reduzem-se ao método hipotético-dedutivo (MATTAR, 2017).

Essa pesquisa se coloca nesse método de procedimento uma vez que parte de um problema e busca, nos dados levantados, respostas ao questionamento proposto.

4.3 MÉTODO DE ABORDAGEM E TÉCNICA DE PESQUISA

Para elaborar esse trabalho foi adotada a abordagem de pesquisa qualitativa, uma vez que é de característica subjetiva, fazendo uso do pesquisador como ferramenta chave e o ambiente de trabalho como origem dos dados (GIL, 2008).

De acordo com Denzin & Lincoln (2006) neste modelo de pesquisa temos a interdisciplinaridade de campos e assuntos, constituindo-se ela mesma um campo de investigação.

Conforme os objetivos, é possível categorizar tal pesquisa como exploratória, uma vez que demonstramos a relevância do assunto, e dessa forma conseguir evoluir no aprendizado.

De acordo com Gil (2008, p. 41):

A pesquisa exploratória tem como principal objetivo proporcionar mais familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito, e desta forma servindo para aprimorar as ideias apresentadas. Em sua descrição também cita que este método de pesquisa é bastante flexível, podendo envolver a utilização de levantamentos bibliográficos, entrevistas com pessoas que tiveram prática com o problema e a análise de exemplos para maior compreensão (GIL, 2008, p. 41).

Conforme Severino (2007, p.13):

A pesquisa exploratória busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto. Na verdade, ela é uma preparação para a pesquisa explicativa (SEVERINO, 2007, p. 13).

Para alcançar o sucesso nos objetivos preestabelecidos, será realizado uma pesquisa bibliográfica.

Para Manzo (1971, p. 32), a pesquisa bibliográfica “oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizam suficientemente”. Dessa forma, a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sobre novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.

A pesquisa bibliográfica, para os pesquisadores, é um dos problemas mais sérios a serem equacionados. Em função da disponibilidade dos bancos de dados bibliográficos e da profusão de artigos científicos, torna-se um grande impasse a escolha dos artigos mais adequados na construção da argumentação teórica fundamental às pesquisas e textos acadêmicos.

Dessa forma, cabe ao pesquisador estabelecer uma estratégia de pesquisa bibliográfica que tanto facilite a identificação dos principais trabalhos em meio a uma quantidade grande de possibilidades que permeiam a produção científica mundial, como garanta a capacidade de estabelecer as fronteiras do conhecimento advindo dos achados científicos. Para tanto, o uso de uma metodologia de avaliação por meio de um estudo bibliométrico pode ajudar a equacionar esses dilemas. O presente estudo apresenta características de natureza qualitativa.

Para Creswell (2014) os estudos qualitativos buscam descrever e analisar fatos, fenômenos ou problemas sociais humanos com o foco de compreender o significado que é transmitido implícita ou explicitamente. Esse significado deve ser interpretado e ressignificado, preferencialmente, utilizando-se uma bibliografia base já cientificamente comprovada para sustentação e fundamentação.

Minayo e Deslandes (2008), entendem que a pesquisa documental se destina a compreender a realidade que o documento está representando, porém está aberto à interpretação do pesquisador. De acordo com Torres et al. (2008), esse material tem enorme potencial pedagógico devido às notas e à possibilidade de reflexão sobre ele.

Como método de investigação dos dados obtidos, utilizou-se a análise de conteúdo. Para Franco (2018), o ponto de partida é a mensagem, verbal ou não, e a partir daí, gerar dados que sejam relevantes quando comparados com outras fontes. Assim, com base nesses dados geram inferências para interpretação. Para facilitar a compreensão e a explicação, os dados devem ser agrupados em categorias definidas pelo autor.

Sabendo que a escola reflete a sociedade na qual está inserida, enquanto instituição social, necessita de apoio de outros setores da sociedade para de fato ser capaz de construir um conhecimento significativo e formar cidadãos ativos na sociedade.

Nesta perspectiva, há uma necessidade de compreensão desse processo, além disso, é importante gerar uma dinâmica de discussão na qual

seja possível acumular conhecimentos bem como investir de forma prioritária nessa análise. Despertando e incentivando a abordagem desse assunto e resgatando os conhecimentos para poder explorar, através de estudos e buscar sugestões para melhorar o processo de modo geral.

Tem-se notado uma crescente preocupação dos diferentes atores para com as diversas mudanças de concepções ocorridas mundialmente. Nesse sentido, a escolha do tema é um desafio, pois representa o quanto pode se fazer a diferença. Para tanto, esta pesquisa científica caracteriza-se qualitativa.

Pelo fato de estar voltada a uma situação social, pode-se dizer que deve ser analisada com muito zelo. Quanto aos objetivos será uma pesquisa exploratória e descritiva.

Quanto à pesquisa qualitativa esta tem caráter exploratório devido estimular o pesquisador a investigar de maneira mais detalhada o fator subjetividade. A pesquisa qualitativa colabora para obtenção de novas teorias, independente da área trabalhada.

A coleta de dados desse tipo de pesquisa faz com que textos sejam elaborados, contribuindo para a análise e os resultados da problemática em questão.

A pesquisa quanto aos objetivos se apresenta como exploratória e descritiva. A pesquisa exploratória visa proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses.

A grande maioria dessas pesquisas envolve:

(a) levantamento bibliográfico;

(b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e

(c) análise de exemplos que estimulem a compreensão. A pesquisa descritiva tem como objetivo descrever características de uma determinada população (GIL, 2008).

Quanto aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica. Toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses etc., até meios de visão.

Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritas por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas.

A pesquisa bibliográfica para Manzo “oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizam suficientemente”. Dessa forma, a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sobre novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.

4.3.1 CAMPOS DE PESQUISA

Segundo Minayo (2002), em se tratando de pesquisa social, o campo empírico é o lugar primordial e é o ocupado pelas pessoas e grupos convivendo numa dinâmica de interação social.

Essas pessoas e esses grupos são sujeitos de uma determinada história a ser investigada, sendo necessária uma construção teórica para transformá-los em objetos de estudo.

Partindo da construção teórica do objeto de estudo, o campo toma-se um palco de manifestações de intersubjetividades e interações entre pesquisador e grupos estudados, propiciando a criação de novos conhecimentos (MINAYO, 2002, p. 20).

4.3.2 UNIVERSO E AMOSTRA

Universo é o todo e amostra é a parte. Segundo Marconi e Lakatos (2021) a população ou universo da pesquisa, é definida como o conjunto de indivíduos que partilham de, pelo menos, uma característica em comum.

Segundo Vergara (2007, p. 50) “amostra é uma parte do universo (população) escolhida segundo algum critério de representatividade”.

A utilização da amostra se deve ao fato de não ser conveniente ou possível examinar todos os membros de uma população inteira. Por isso, as inferências são feitas a partir de um subconjunto da população. Conforme Levin, Fox (2004):

[...] posto que o pesquisador trabalhe com tempo, energia e recursos econômicos limitados, raras vezes ele estuda individualmente todos os sujeitos da população na qual está interessado. Em lugar disso, o pesquisador estuda apenas uma amostra – que se constitui de um número menor de sujeitos tirados de uma determinada população. Através do processo de amostragem, o pesquisador busca generalizar (conclusões) de sua amostra para a população toda, da qual essa amostra foi extraída (LEVIN, FOX, 2004, p.19).

Esta colocação de Levin e Fox evidencia a necessidade de se trabalhar com o conceito de amostra. A seleção da amostra e a interpretação dos resultados obtidos a partir dela são dois conceitos fundamentais da metodologia. O capítulo seguinte apresenta os resultados obtidos e traz a discussão sobre os achados.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Programa Residência Pedagógica da Unifesspa, subprojeto de Geografia, edição 2019/2022, coordenado pelo professor doutor Marcelo Gaudêncio Brito Pureza, teve seu primeiro ano de execução coincidindo com o período da pandemia da COVID-19, uma das atividades de pesquisa realizada pelo subprojeto, foi a coleta de dados por meio de um questionário junto aos alunos e alunas do Ensino Fundamental (Anos Finais) da Escola Municipal de Ensino Fundamental São Félix, localizada no Bairro São Félix Pioneiro, município de Marabá-PA, buscando identificar o perfil socioespacial e econômico desses discentes. Alguns resultados obtidos foram publicados em Pureza et al (2022), são reproduzidos a seguir.

Qual era o universo (total) de alunos matriculados nas turmas do ensino fundamental anos finais? Quantas turmas e quais eram as séries? Quantas do 6º, 7º, 8º e 9º ano? Do universo de discentes matriculados, quantos responderam ao questionário? Como foi repassado os questionários aos discentes?

Os primeiros dados apresentados demonstram a participação do número de discentes por série e do perfil etário e da naturalidade, com um índice de respondentes de 23,58% dos discentes das turmas do 6º ao 9º ano.

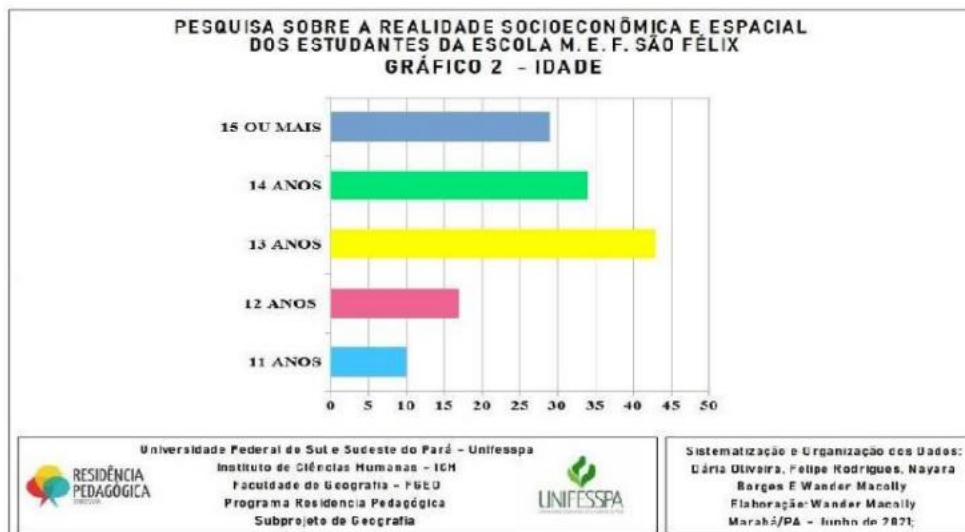
Gráfico 1 – Realidade socioeconômica e espacial – estudantes por ano



Fonte: Pureza et al. (2021)

Segundo Pureza et al. (2021), o Gráfico 1 apresenta uma aproximação quantitativa entre o 6º e o 7º ano, da mesma forma, entre o 8º e o 9º ano. No Gráfico 2 pode-se observar a regularidade da faixa etária por série, demonstrando que os discentes têm conseguido avançar nas etapas escolares, resultando na ocorrência de baixo índice de retenção escolar por série.

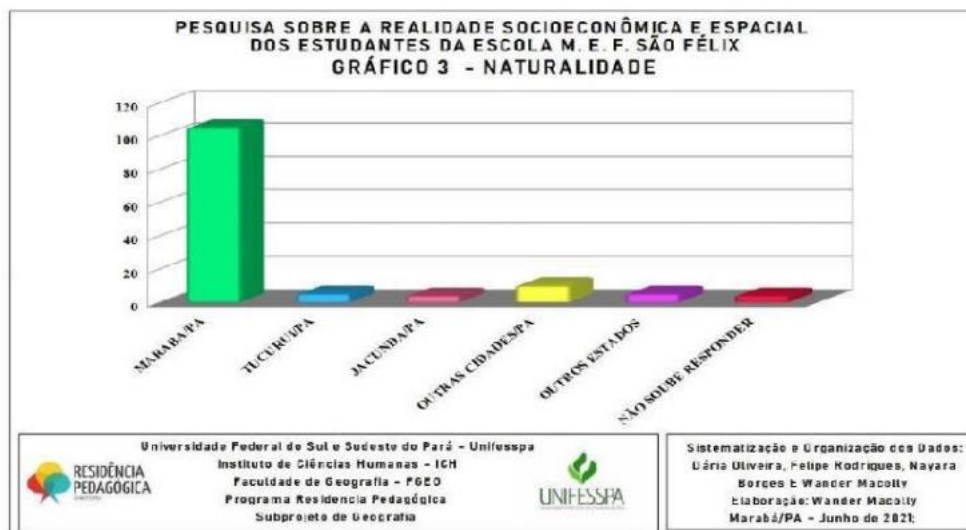
Gráfico 2 – Realidade socioeconômica e espacial - idade



Fonte: Pureza et al. (2021)

O Gráfico 3 demonstra a naturalidade desses discentes, com destaque para a grande maioria ser de Marabá, ainda que o município se caracterize por um intenso fluxo migratório.

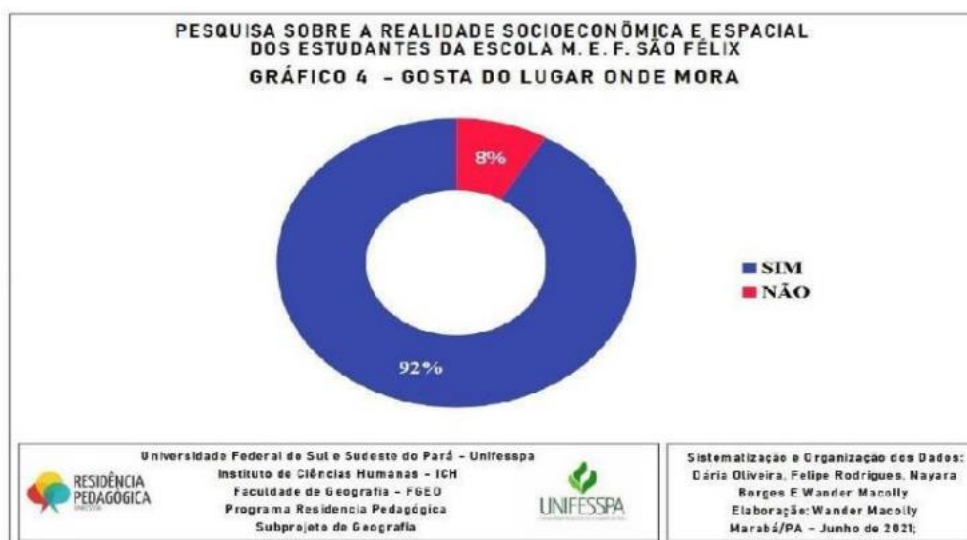
Gráfico 3 – Realidade socioeconômica e espacial - naturalidade



Fonte: Pureza et al. (2021)

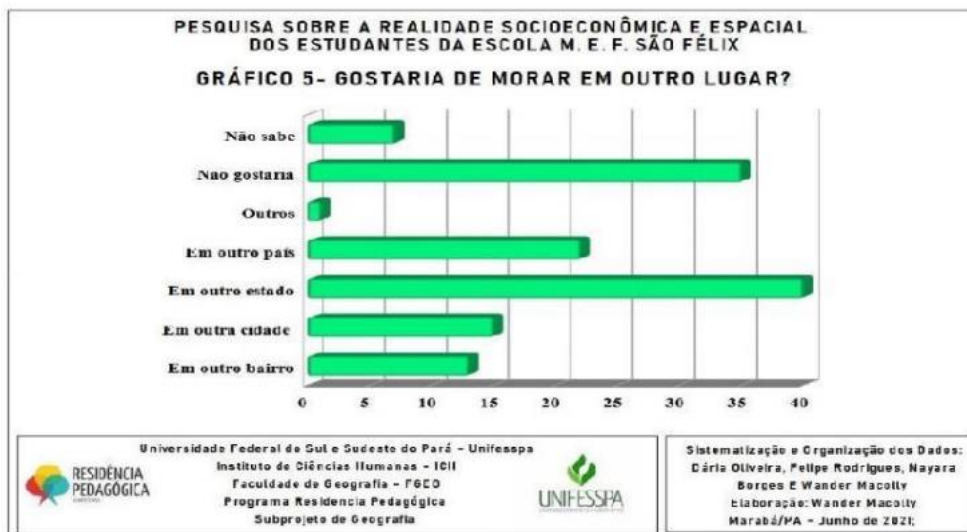
Nos Gráficos 4 e 5 pode-se observar a identificação com o lugar onde os discentes moram, mais de 90%, apresentando um pertencimento ao lugar e vontade de permanência, ainda que um número considerável aceite a ideia de morar em outro lugar. 3

Gráfico 4 – Realidade socioeconômica e espacial – identificação com local de residência



Fonte: Pureza et al. (2021)

Gráfico 5 – Realidade socioeconômica e espacial – desejo de morar em outro lugar

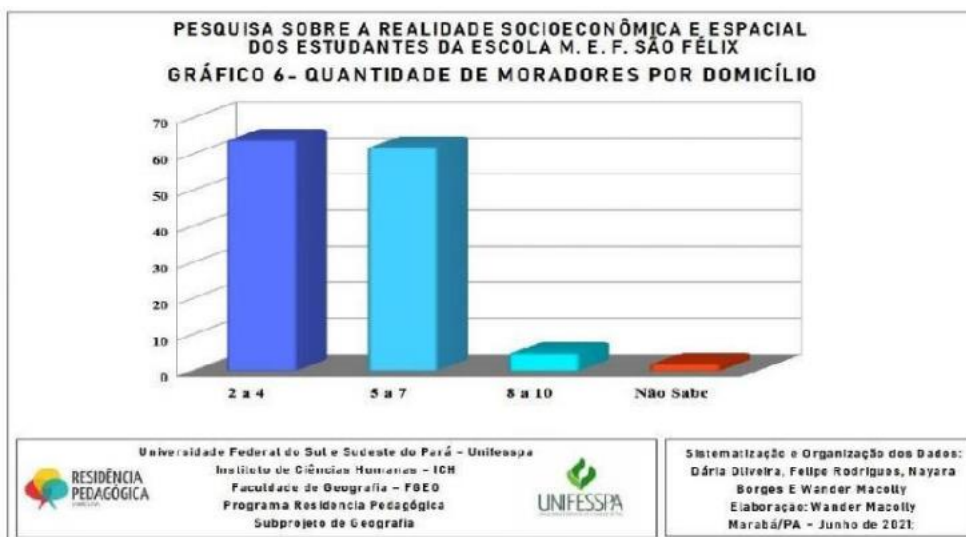


Fonte: Pureza et al. (2021)

A topofilia indica o elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico, enquanto a topofobia é o sentimento de rejeição ou medo em relação ao lugar (TUAN, 2012).

Os dados apresentados a seguir relacionam os aspectos socioespaciais e econômicos. O Gráfico 6 mostra a quantidade de moradores por domicílio. Essas informações contribuem com o planejamento de atividades relacionadas à demografia e à taxa populacional.

Gráfico 6 – Realidade socioeconômica e espacial – moradores por domicílio



Fonte: Pureza et al. (2021)

Gráfico 7 – Realidade socioeconômica e espacial – quantidade de pessoas com renda



Fonte: Pureza et al. (2021)

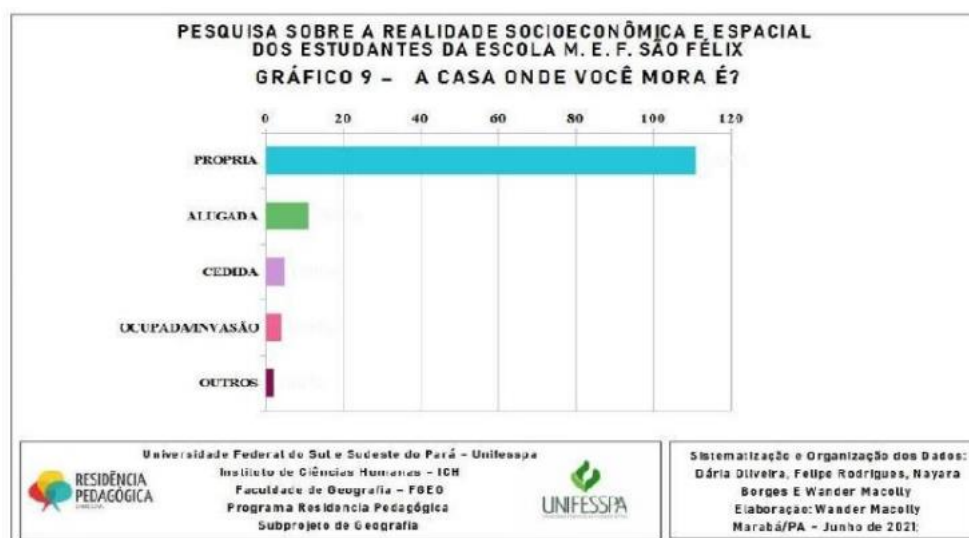
Nos Gráficos 7 e 8 são apresentados aspectos relacionados à renda familiar, trazendo informações importantes como o percentual de famílias que apresentam apenas uma pessoa (53%) como a provedora de renda, o número de famílias com as mães representando a única com renda, e as famílias desempregadas (13%) (Pureza et al., 2021).

Gráfico 8 – Realidade socioeconômica e espacial – provedores de renda familiar



Fonte: Feitosa et al. (2022)

Gráfico 9 – Realidade socioeconômica e espacial – propriedade da moradia



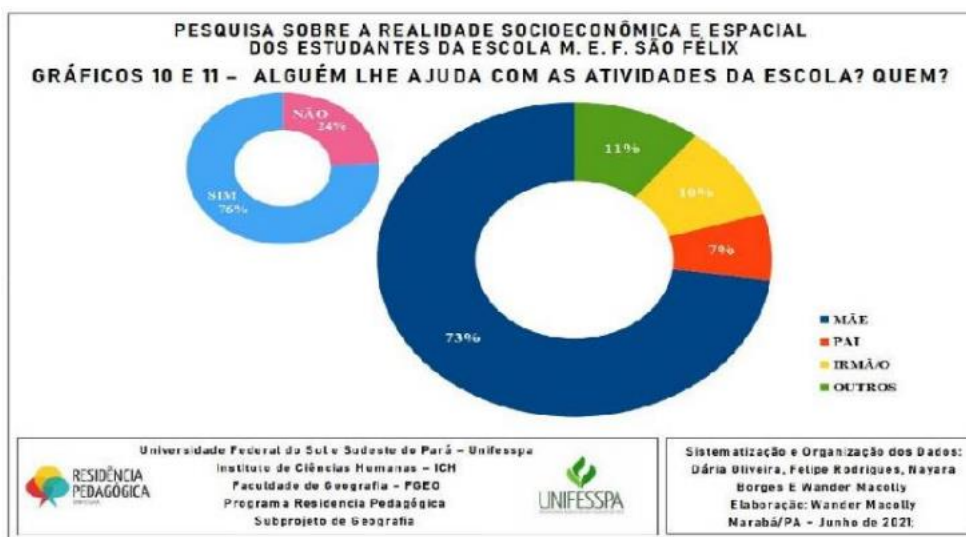
Fonte: Feitosa et al. (2022)

As informações a seguir trazem a relação aluno/ escola–disciplina Geografia. Durante a pandemia, as atividades presenciais foram substituídas pelas atividades remotas, levando à necessidade de pensar estratégias a serem utilizadas para a produção de material didático (Feitosa et al., 2022).

O Gráficos 10 informa que 76% teriam ajuda em casa com as atividades escolares, sendo a mãe, a que mais contribuiu nesse acompanhamento 73%.

Gráfico 10 – Pandemia – recebe ajuda com as atividades da escola?

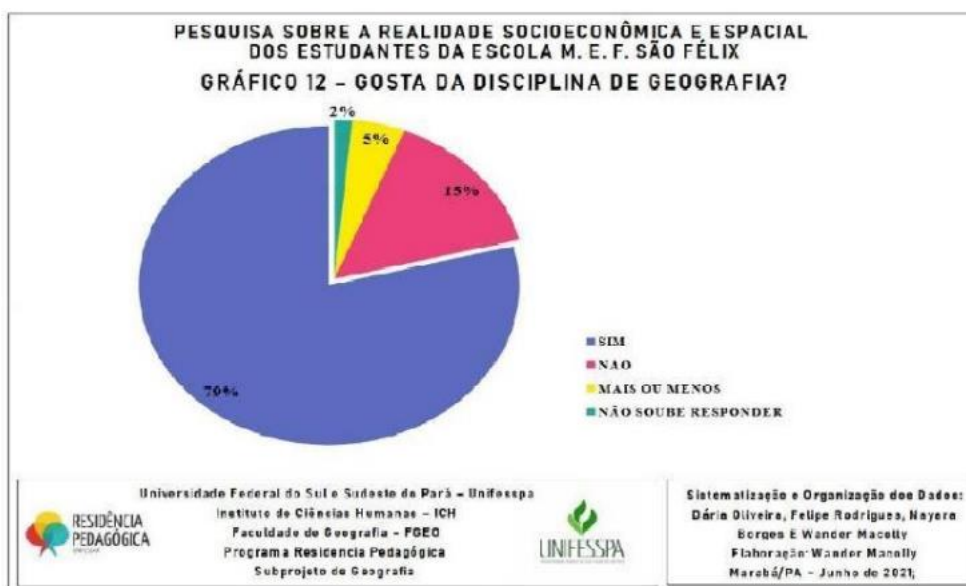
Gráfico 11 – Pandemia – quem ajuda com as atividades da escola?



Fonte: Feitosa et al. (2022)

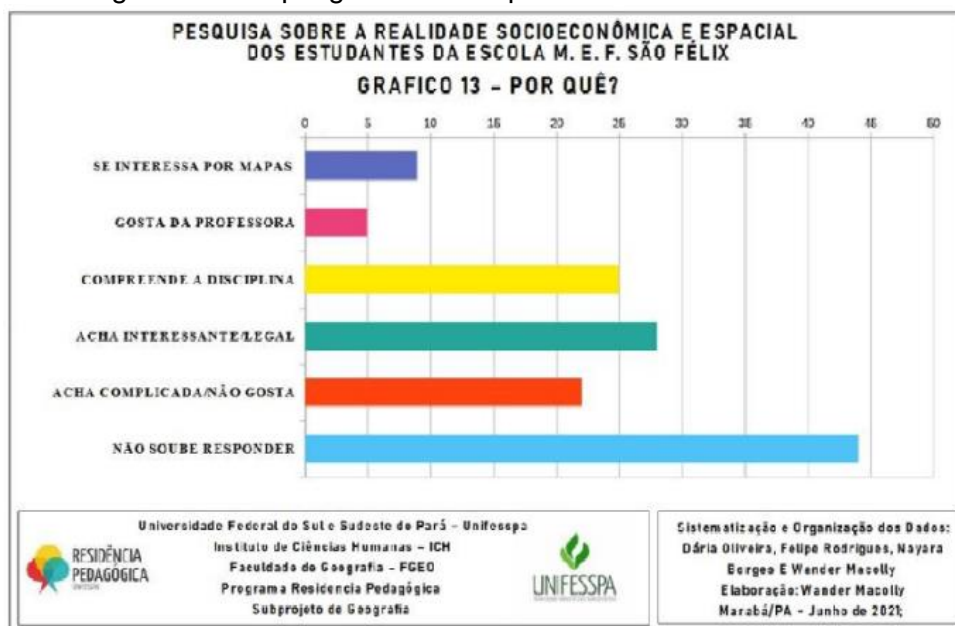
Nos gráficos a seguir, são apresentadas informações relacionadas diretamente à disciplina de Geografia.

Gráfico 12 – Geografia – Gosto pela disciplina



Fonte: Feitosa et al. (2022)

Gráfico 13 – Geografia – Por que gosta da disciplina



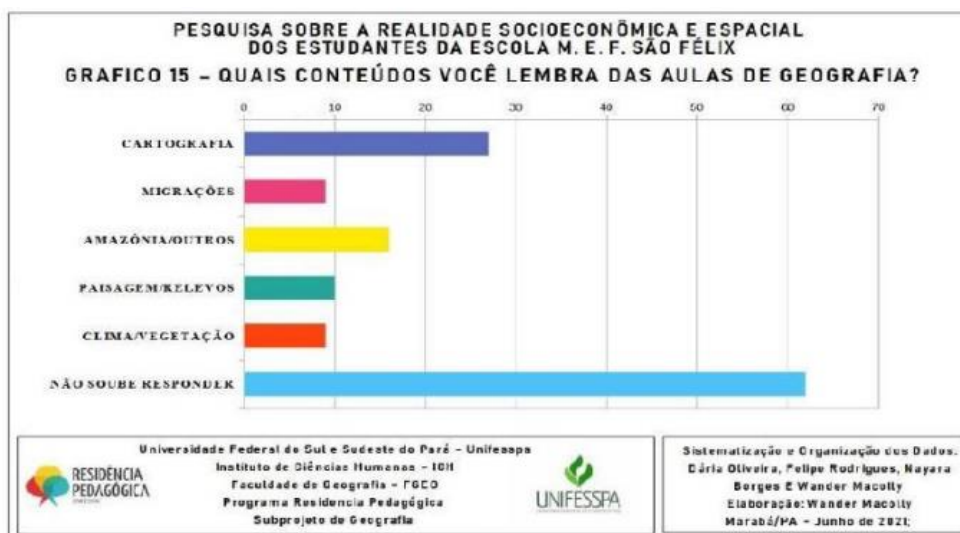
Fonte: Feitosa et al. (2022)

Gráfico 14 – Geografia – O que gostaria de aprender



Fonte: Feitosa et al. (2022)

Gráfico 15 – Geografia – Conteúdos mais lembrados



Fonte: Feitosa et al. (2022)

Gráfico 16 – Geografia – Relação com o dia a dia



Fonte: Feitosa et al. (2022)

6 CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo que foi encontrado no tópico de discussão, pode-se dizer que o trabalho do PRP é significativo para os graduandos participantes tanto em termos de formação prática com limites estabelecidos, quanto teóricos.

O uso de tecnologias favorece o enfrentamento da nova realidade e dos desafios que a ela estão vinculados. Por meio de dispositivos eletrônicos, foi possível realizar reuniões, trocar experiências, planejar aulas e próximos passos do PRP e participar das aulas remotamente.

O foco do PRP é a cooperação entre a escola e a universidade, entre o professor ativo e o futuro professor, e esse processo foi fortemente afetado pela Covid-19.

Nesse contexto, nota-se a ausência de contato presencial e as perdas que os residentes sofreram nesse período. Esse cenário de novas rotinas e isolamento social promoveu, apesar de todos os esforços, uma distância entre residentes e preceptores que foi sentida pela maioria dos participantes do PRP.

Esta lacuna terá de ser corrigida no Programa, uma vez que se torna necessário adaptar-se melhor ao novo cotidiano e às tecnologias disponíveis para o efeito.

No entanto, mesmo com isolamento social e dificuldades de comunicação entre preceptores e residentes, os resultados foram notáveis quando essa colaboração ocorreu de forma mais intensificada.

A experiência dos professores na pandemia, como as dificuldades de promover aulas online, trabalhar com alunos sem acesso à internet e se adaptar às novas burocracias impostas pelo trabalho remoto, foram compartilhadas.

Os residentes estavam frequentemente envolvidos na resolução desses desafios. Isso possibilitou compreender o cenário completamente heterogêneo encontrado na educação básica e em diferentes realidades encontradas na escola. Entende-se, então, o exercício profissional da docência no estabelecimento de planos e ações de promoção da educação de qualidade.

Esse processo de trabalho em conjunto com o preceptor foi essencial para a formação dos residentes, para que pudessem ter contato direto com a realidade e compreender as novas rotinas que serão inseridas ao final do curso.

Todos os desafios e soluções trabalhados pelos residentes nesse período foram de suma importância para sua formação, principalmente em aspectos relacionados à sua autonomia e construção do conhecimento profissional.

Nesse sentido, reitera-se que o PRP reduziu a distância entre teoria e prática mesmo no período de pandemia, apesar de não ter atingido todo o seu potencial com as atividades presenciais. Esse retorno às escolas é visto como fundamental para a evolução do Programa e dos próprios residentes.

Novas pesquisas envolvendo o PRP e a pandemia são necessárias para compreender esse período educacional e aprimorar as ações na educação básica, considerando as diferentes realidades encontradas no território nacional, especificidades e contribuições para a formação inicial de professores.

O programa de Residência Pedagógica tem sido muito enriquecedor na prática docente do grupo que inclui o coordenador, os preceptores e os residentes. Desde cedo com os alunos, os residentes aprendem em conversas a repensar algumas atitudes ultrapassadas, especialmente aquelas relacionadas a métodos que geralmente funcionam apenas com memorização e repetição de conteúdo (MORTATTI, 2006).

O programa ajuda a cada semana a melhorar como profissionais da educação, a ter mais sensibilidade e um olhar diferenciado para cada aluno, respeitando sua singularidade e tempo para aprender, pois muitas vezes o que foi planejado com um determinado aluno pode não funcionar para outro, e é exatamente assim que a barreira de ensinar tudo a todos de uma única maneira é quebrada.

Assim, o programa de residência pedagógica tem sido de suma importância para a formação de futuros pedagogos, trazendo a possibilidade de estudar e pesquisar em profundidade sobre os temas e diferentes formas de atividades de trabalho que sejam significativas e criativas para as crianças.

Trazer reflexões sobre como construir uma prática pedagógica inovadora onde o aluno esteja ativo, bem como construir pontes entre os temas e a inclusão escolar, pensando propostas em consonância com a realidade do aluno.

Ressalta-se a importância do Programa de Residência Pedagógica para um aprofundamento teórico relacionado à prática, em uma verdadeira práxis pedagógica (FREIRE, 1997), entrelaçando o diálogo com textos de diversos autores, mediados pela coordenadora, com os relatos de preceptores e residentes sobre as experiências em sala de aula, muitas vezes trazendo perguntas significativas dos residentes para compreensão e aprofundamento do conhecimento das diversas teorias, métodos e práticas pedagógicas, além de refletir para que seja significativo para cada aluno, tornando-o protagonista de sua aprendizagem (CARVALHO, 2005).

É possível dizer que o programa de residência pedagógica contribui muito para a formação do futuro professor, mas não só, pois os preceptores enfatizam que os temas trabalhados têm acrescentado muito à sua formação continuada como professores, ajudando a repensar a prática em sala de aula em busca de uma aprendizagem de qualidade.

Eles enfatizam que a realidade da sala de aula não é fácil, que cada aluno tem seu próprio tempo de aprendizagem, que nenhum método é 100% eficaz com todos os alunos, que o professor precisa estar se renovando, se reinventando, para alcançar seus objetivos, pois o ensino nunca foi e não será uma tarefa fácil, mas os resultados alcançados no futuro serão compensatórios, ao ver seu aluno começar a se desenvolver, torna possível acreditar ser esta a direção certa da profissão todos os dias, apesar das várias frustrações que podem ocorrer ao longo do caminho (como o ensino remoto).

O objetivo deste trabalho foi fazer um balanço da atuação do Programa de Residência Pedagógica, contextualizando sua implementação e atuação e analisando suas articulações com o estágio supervisionado e com a construção da identidade docente do professor.

Verificou-se a importância do Programa de Residência Pedagógica tanto para a inserção dos alunos residentes na prática docente, quanto para a melhoria

do estágio supervisionado conforme preconizado por um dos objetivos do programa.

A atuação dos alunos de Licenciatura na Residência Pedagógica configura-se como um incentivo tanto para que os graduandos busquem seu desenvolvimento profissional, e para, através da prática, construir sua própria identidade como profissional docente. Os relatos de experiência dos estudantes residentes mostram que estão trilhando os caminhos da docência e percebem o programa de Residência Pedagógica como uma oportunidade de melhor discernimento sobre sua futura profissão, uma vez que proporcionam uma experiência na escola de campo de forma mais efetiva e duradoura.

A permanência do aluno residente na escola de campo é em si superior em número de horas à sua presença através do estágio supervisionado, uma vez que na Residência Pedagógica é exigida a regência em todos os módulos e a imersão dos residentes na realidade escolar.

No entanto, fica evidente que o contexto da pandemia, que obrigou as instituições a adotarem o ensino remoto, não permitiu que os residentes estivessem fisicamente na escola de campo e vivenciassem plenamente a experiência prática.

Porém, esse contexto fez com que tanto os professores da educação básica quanto da universidade, quanto os estudantes residentes e estagiários, pudessem se familiarizar e dominar algumas ferramentas tecnológicas que, apesar de já existentes, não eram exploradas e, portanto, não havia dimensão de sua utilidade e alcance. Tais elementos levam à conclusão de que, efetivamente, a experiência da Residência Pedagógica, bem como o estágio supervisionado, contribui para a construção de uma identidade profissional e constituem uma importante ferramenta para a formação de professores.

7 REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico**. 10 ed. São Paulo. Atlas, 2017.

ANPED. 2018. **A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/documento-expoe-aco-es-eposicionamentos-da-anped-sobre-bncc>. Acesso em 20 de fevereiro de 2023.

AROEIRA, K. P.; PIMENTA, S. G. (org.). **Didática e estágio**. Curitiba: Appris, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, BRASIL. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação** (Online). Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf Acesso em 20 de fevereiro de 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior. **Resolução No. 6, de 19 de Outubro de 2017**.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Comissão Nacional de Residência Médica, Brasil**. Disponível em: www.mec.gov.br Acesso em 20 de fevereiro de 2023.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado nº 227**. Brasília, DF: Senado Federal, 2007.

BRASIL. **Resolução CNE/CES No 4, de 7 de Novembro de 2001** (Brasil). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina. [Internet]. Diário Oficial da União. 2001 nov 9. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES04.pdf> Acesso em 20 de fevereiro de 2023.

BRASIL 2018. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. CAPES - **Portaria N 38, de 28 de fevereiro de 2018** - Institui o Programa Residência Pedagógica.

BRASIL. 2018. **Programa de Residência Pedagógica**. Capes: Brasília. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em 20 de fevereiro de 2023.

BRASIL. 2016. **Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. CAPES: Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em 20 de fevereiro de 2023.

BRASIL. 2013. CAPES: **Uma síntese sobre Programas de Formação de Professores da Educação Básica**. Capes: Brasília.

CAPES. **Edital 1: Programa de Residência Pedagógica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020.

CAPES. **Edital 6: chamada pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica**. 2018. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

CARVALHO, M.A.O. (2005). **Alfabetizar e Letrar: Um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis: Vozes.

CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002. P. 16.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CUNHA MI, ZANCHET BMBA. **Desenvolvimento profissional docente e saberes da educação superior: movimentos e tensões no espaço acadêmico**. Formação Docente 6: 11–22, 2014.

CYRINO, M.; SOUZA NETO, S. **O estágio curricular supervisionado na experiência brasileira e internacional**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 48, n. 34, p. 86-115, 2014.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. **A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna (orgs). Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2 eds. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

FARIA, J. B.; DINIZ-PEREIRA, J. E. **Residência pedagógica: afinal, o que é isso?**. Revista de Educação Pública, Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 333-356, 2019.

FEITOSA. Adrielma Neves Feitosa; CARDOSO, Beatriz Andrade; OLIVEIRA, Dária Priscila Pereira; COSTA, Felipe Rodrigues da; SEREJO, Jerciane da S. Vieira; BORGES, Nayara Carneiro; RODRIGUES, Wander Macolly Mendes; PUREZA, Marcelo Gaudêncio Brito. 2022. **O Residência Pedagógica de Geografia em tempos de Pandemia: A Escola São Félix em Marabá-Pa**. Programa Residência Pedagógica, subprojeto de Geografia. Curso de licenciatura em Geografia (FGEO/ICH).

FERNANDES, A. C.; GATTOLIN, S. R. B. **Aprendendo a desaprender, e então a reaprender: uma reflexão sobre a formação de professores no contexto da pandemia da Covid-19**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, p. 521-546, 2021.

FERREIRA, Luiz Antônio. **A experiência de ensinar: quero a docência como profissão**. Relato de Experiência do Programa Residência Pedagógica, UERN/CAPES, Mossoró-RN, 2021.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GARIGLIO, J. A. **Fazeres e saberes pedagógicos de professores de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2013.

GATTI, B. A. **Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 34, n. 100, p. 29-41, 2020.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONZÁLEZ CAR. **La profesionalización del docente universitario: un reto actual**. Mendive Rev Educ 15: 507–522, 2017.

GUEDES, M. Q. **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: Estudos de Natureza Educacional, Lisboa, v. 9, n. 1, p. 90-99, 2019.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em 20 de fevereiro de 2023.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico: Censo da Educação Superior 2016** (Online). Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2016.pdf Acesso em 20 de fevereiro de 2023.

LEVIN, J; FOX, J. A. **Estatística para Ciências Humanas**, 9a ed. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAHASE E. Covid-19: **WHO declares pandemic because of "alarming levels" of spread, severity, and inaction.** BMJ. 2020;368:m1036.

MANZO, A. J. **Manual para la preparación de monografías: una guía para presentar informes y tesis.** Buenos Aires: Humanistas, 1971.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MATTAR, João. **Metodologia Científica na Era Digital.** 4 ed. São Paulo. Saraiva. 2017.

MATTIUZZI C, LIPPI G. **Which lessons shall we learn from the 2019 novel coronavirus outbreak?** Ann Transl Med 2020;8:48.

MICHETTI, M. **Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular.** Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 35, n. 102, p. 1-19, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2002.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. **Caminhos do pensamento: epistemologia e método.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008.

MOROSINI MC, ISAIA SM DE A, ARIZA RP, TOSCANO JM, CUNHA MI DA, LEITE D, FRANCO MEDP, GRILLO MC. **Professor do Ensino Superior: Identidade, Docência e Formação.** Brasília, Brazil: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2010.

MORTATTI, M.R. 2006. **História dos métodos de alfabetização no Brasil.** Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", realizado em Brasília, em 27/04/2006. Disponível em: <https://fbnovas.edu.br/site/wp-content/uploads/2019/02/Acervo%20em%20PDF/Histórias%20dos%20Métodos%20de%20Alfabetização%20no%20Brasil.pdf>. Acesso em 20 de fevereiro de 2023.

NCTR (2018). **Centro Nacional de Residências de Professores**. Disponível em: <https://nctresidencies.org>. Acesso em 20 de fevereiro de 2023.

NEIRA, M. G. **Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018.

NÓVOA, A. **Educação 2021: para uma história do futuro**. Educação, Sociedade & Culturas, Porto, n. 41, p. 171-185, 2014.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

NÓVOA, A (2017a). **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cad. Pesqui., 47 (166) 1106-1133.

NÓVOA, A (2017b). **Formação de professores e residência docente**. Entrevista concedida em 14 de agosto de 2017 nas dependências do PPGE-UFRJ, 2017b.

NÓVOA A. **La nueva cuestión central de los profesores**. Cuad Pedagog 286: 102–108, 2009.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. **Nada é novo, mas tudo mudou: um ponto de vista sobre a futura escola**. Prospects, [S.l.], v. 49, p. 35-41, 2020.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

OMS. Organização Mundial da Saúde. 2023. **Relatórios de situação da doença de Coronavírus (COVID-2019)**. WHO Coronavirus (COVID-19) Dashboard Disponível em <https://covid19.who.int/> Acesso em 20 de fevereiro de 2023.

OMS. Organização Mundial da Saúde. 2018. **Guidelines: Incentives for Health Professionals**. Pre-Publication copy. Disponível em: http://www.who.int/workforcealliance/documents/Incentives_Guidelines%20EN.pdf Acesso em 20 de fevereiro de 2023.

ORTIZ, H. M. **O professor reflexivo: (re)construindo o "ser" professor.** In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO - MHN, 3., 2003, Vargem Grande Paulista. Anais [...]. Vargem Grande Paulista: Museu Histórico Nacional, 2003.

PERRENOUD, P. **A formação dos professores no século XXI.** In: PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. (org.). As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 11-30.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** 5.^a edição, São Paulo, Cortez, 2010.

PIMENTA SG, ANASTASIOU LGC. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo/SP, Brazil: Cortez, 2012, vol. 1.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico.** 276 p. ISBN: 978-85-7717-158-3. 2013.

QUEIROZ, Jordana Gomes de. **O DESAFIO DE LECIONAR EM UM CONTEXTO PANDÊMICO.** Relato de Experiência do Programa Residência Pedagógica, UERN/CAPES, Mossoró-RN, 2021

RABELO, Amanda Oliveira. 2023. **Residência Pedagógica Remota em Tempos de Pandemia de um Curso de Pedagogia de um Campus Universitário no Interior do Rio de Janeiro,** Brasil.

RABELO, A. (2019). **Análise comparada da indução profissional como apoio ao docente iniciante.** Currículo sem fronteiras, 19 (1).

RABELO, A.O.; MONTEIRO, A. M. (2021). **Apoio ao docente em início de carreira: impactos na indução profissional de professores do programa residência docente do Colégio Pedro II.** Apoio a professores em início de carreira: impactos na indução

profissional de professores do programa de residência docente da escola Pedro II. Educação em revista, (37), 1-17.

RABELO, A. & MONTEIRO, A. M. (2019). **Apresentação da sessão temática: Indução profissional: desafios e experiências entre formação e profissão docente.** Currículo sem fronteiras, 19 (1), 5-22.

SANTOS, J. C.; OLIVEIRA, L. A. **Percepções sobre as ações das redes públicas de ensino durante a pandemia.** Educação & Formação, Fortaleza, v. 6, n. 3, e5412, 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, E. C.; MOREIRA, E. C. **O plano de trabalho de professores de Educação Física ex-participantes do Pibid/FEF/UFMT.** Educação & Formação, Fortaleza, v. 6, n. 1, e2081, 2021.

SOUZA NETO, S.; CYRINO, M.; BORGES, C. O estágio curricular supervisionado como locus central da profissionalização do ensino. Revista Portuguesa de Educação, Braga, v. 32, n. 1, p. 52-72, 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIN, H. P.; SOUZA NETO, S. **Análise da prática na Educação Física: o plano de aula como reflexão crítica de um professor iniciante.** Revista Prática Docente, Viana do Castelo, v. 6, n. 2, e073, 2021.

TORRES, S. C. G. et al. **Portfólio como instrumento de aprendizagem e suas implicações para a prática pedagógica reflexiva.** Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 8, n. 24, p. 549-561, 2008.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente.** Trad. Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 2012.

UNESCO, Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação. **Desafios e Perspectivas da Educação Superior Brasileira para a Próxima Década (2011–2020)**. Brasília, Brazil: Ministério da Educação, 2012.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e Ação–1998**. In: Conferência Mundial sobre Educação Superior. Paris: UNESCO, 1998, p. 1–9.

UNESCO. Final Report. **World Conference on Higher Education: The New Dynamics of Higher Education and Research for Societal Change and Development**, Paris, July 5– 8, 2009. Paris: UNESCO, 2010.

VERGARA, Sílvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 5. ed., São Paulo: Atlas, 2007.

WITTORSKI, R. **A contribuição da análise das práticas para a profissionalização dos professores**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 894-911, 2014.

ZEICHNER, K. 2016. **Programas Independentes de Formação de Professores: Alegações Apócrifas, Evidências Ilusórias**. Boulder, CO: Centro Nacional de Políticas Educacionais, 2016. Disponível em: <http://nepc.colorado.edu/publication/teacher-education>. Acesso em 20 de fevereiro de 2023.

ZEICHNER, K. 2019. **Entendendo a Emergência e o Rápido Crescimento dos Programas de Residência Docente nos EUA**. Currículo sem fronteiras, 19 (1), 187-197.