

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL**  
**CAMPUS ERECHIM**  
**CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**ANDRESSA ANDRIA**

**PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA:**  
CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DO PROGRAMA PARA FORMAÇÃO INICIAL DOS  
RESIDENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA  
FRONTEIRA SUL - *CAMPUS* ERECHIM

**ERECHIM**

**2022**

**ANDRESSA ANDRIA**

**PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA:  
CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DO PROGRAMA PARA FORMAÇÃO INICIAL DOS  
RESIDENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA  
FRONTEIRA SUL- *CAMPUS* ERECHIM**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Sylvania Regina Pellenz Irgang

**ERECHIM**

**2022**

## **Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS**

Andria, Andressa

Programa Residência Pedagógica: Contribuições e desafios do Programa Residência Pedagógica para formação inicial dos residentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul- campus Erechim / Andressa Andria. -- 2022.

71 f.:il.

Orientadora: Mestre Silvania Regina Pellenz Irgang

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Licenciatura em Pedagogia, Erechim,RS, 2022.

1. Formação inicial de professores. 2. Programa Residência Pedagógica. 3. Ensino remoto. I. , Silvania Regina Pellenz Irgang, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

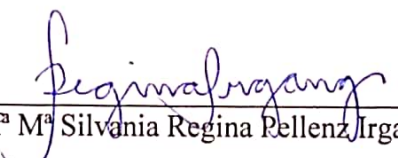
**ANDRESSA ANDRIA**


**PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA:  
CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DO PROGRAMA PARA FORMAÇÃO INICIAL DOS  
RESIDENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA  
FRONTEIRA SUL- *CAMPUS* ERECHIM**

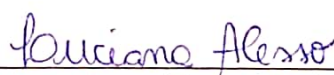
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 25/08/2022.

**BANCA EXAMINADORA**

  
\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> M.<sup>a</sup> Sílvia Regina Pellenz Wrgang – UFFS  
Orientadora

  
\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sonize Lepke- UFFS  
Avaliadora

  
\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Esp. Luciana Alesso- Escola Estadual de Ensino Médio Érico Veríssimo  
Avaliadora

Dedico este trabalho a todos os profissionais da educação,  
com quem aprendi e sigo aprendendo a profissão docente.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Universidade Federal da Fronteira Sul por oportunizar uma graduação gratuita, pública e de qualidade.

À minha orientadora Prof<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Silvania Regina Pellenz Irgang pela amizade, apoio e paciência concedida a mim neste momento. Obrigada pelas longas orientações, pelos conselhos e incentivos, obrigada por acreditar em mim mais que eu mesma.

À CAPES pelo compromisso com a formação docente e a oportunidade de ser bolsista no Programa Residência Pedagógica.

Aos meus pais, irmão, avós e meus tios pelo apoio incondicional.

Às amigas construídas durante a graduação, especialmente à colega, amiga e hoje comadre, Salete Cordone. Obrigada por ser minha dupla de trabalhos e pesquisas, pelo incentivo, companheirismo e confiança. Obrigada por me presentear com a bela missão de ser dinda da Ágata.

A todos/as os/as professores/as da UFFS, especialmente do curso de Licenciatura em Pedagogia, que foram fundamentais para minha formação inicial.

Às escolas-campo (públicas), preceptores, orientadores que contribuíram com a aproximação entre universidade e escola por meio do Programa Residência Pedagógica, fortalecendo e qualificando minha formação e de demais colegas.

A todos colegas, residentes que participaram e contribuíram com esta pesquisa.

Às professoras Sonize Lepke e Luciana Alesso pela leitura sensível e contribuições na conclusão da presente pesquisa.

**Gratidão a todos (as)!**

Ninguém se integra numa profissão sozinho, isoladamente. Ninguém constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas. Ninguém, sozinho, domina completamente a profissão [...]. Precisamos dos outros para nos tornarmos professores. (NÓVOA, 2019, p. 10)

## RESUMO

O presente estudo tem como principal objetivo investigar as contribuições e identificar os desafios presentes durante o desenvolvimento do Programa Residência Pedagógica/CAPES para formação inicial dos residentes do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul - *Campus* Erechim. Este programa tem como finalidade fomentar a formação inicial de discentes, por meio da implementação de projetos em escolas públicas, que aproximem o ambiente universitário da realidade das instituições escolares, aproximando também teoria e prática, busco compreender e analisar essas possíveis contribuições que ele trouxe para formação inicial destes residentes e os desafios que permearam esse contexto. Para atender seu objetivo, este estudo de natureza qualitativa orienta-se pela realização de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica é baseada em produções de autores como Neto (2017), Pimenta (2009), Nóvoa (1992, 2019), Galvão e Saviani (2021), entre outros, além de documentos oficiais que orientam a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), o Programa Residência Pedagógica (PRP) e a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). A pesquisa de campo foi realizada por meio da aplicação de um questionário enviado digitalmente aos discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul - *Campus* Erechim, que foram selecionados como residentes do Programa Residência Pedagógica/CAPES por meio de edital publicado no ano de 2020 e que realizaram suas atividades entre setembro de 2020 e março de 2022. Inicialmente, a pesquisa apresenta uma contextualização a respeito da formação inicial de professores e a atuação da CAPES e do Programa Residência Pedagógica para essa formação. A seguir, com base no retorno de 13 questionários, foi realizada a análise de dados, que permitiu constatar os desafios e as contribuições do programa para formação destes residentes. A partir desta análise, ficou evidente que o Programa Residência Pedagógica fortaleceu e qualificou a formação inicial dos residentes, favorecendo a aproximação entre universidade e escola e entre teoria e prática, contribuindo com a construção da identidade profissional destes estudantes. No entanto, algumas questões foram citadas como desafiadoras durante o programa. A maior delas se refere ao ensino remoto, visto que, o contexto vivenciado neste período era de plena pandemia. Esta situação gerou o distanciamento e dificuldades para os residentes se relacionarem com as escolas, desafiando-os a conviverem com um novo modelo de ensino (remoto/digital) e todos os desafios tecnológicos e de acesso que esse modelo envolve. Aliada a essas situações, a questão do valor da bolsa repassada aos residentes demonstrou-se também insatisfatória. Com isso, conclui-se que de fato a



participação no programa contribui para a formação inicial, mas que o fato de ser um programa recente e desenvolvido em um contexto pandêmico gerou algumas problemáticas que precisam ser discutidas e repensadas para suas próximas edições. Assim, destaca-se a relevância de avançar e aperfeiçoar este programa, uma vez que trata de uma importante ação para formação de professores e que reflete na qualidade educacional do país.

**Palavras-chave:** Formação inicial de professores. Programa Residência Pedagógica. UFFS. Ensino remoto.

## ABSTRACT

The main objective of the present study is to investigate the contributions and identify the challenges present during the development of the Programa Residência Pedagógica/CAPES for the initial training of residents of the Pedagogy degree course at the Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Erechim. This program aims to promote the initial training of students, through the implementation of projects in public schools, which bring the university environment closer to the reality of school institutions, also bringing theory and practice together, I seek to understand and analyze these possible contributions that it has brought to the initial training of these residents and the challenges that permeate this context. To meet its objective, this qualitative study is guided by conducting bibliographic research and field research. The bibliographic research is based on productions by authors such as Neto (2017), Pimenta (2009), Nóvoa (1992, 2019), Galvão and Saviani (2021), among others, in addition to official documents that guide the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), the Programa Residência Pedagógica (PRP), and the Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). The field research was carried out through the application of a questionnaire sent digitally to students of the Degree in Pedagogy at the Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Erechim, who were selected as residents of the Programa Residência Pedagógica /CAPES through a public notice published in the year 2020 and who carried out their activities between September 2020 and March 2022. Initially, the research presents a contextualization regarding the initial training of teachers and the performance of CAPES and the Programa Residência Pedagógica for this training. Then, based on the return of 13 questionnaires, data analysis was carried out, which allowed us to verify the challenges and contributions of the program to the training of these residents. From this analysis, it became evident that the Programa Residência Pedagógica strengthened and qualified the initial training of residents, favoring the approximation between university and school and between theory and practice, contributing to the construction of the professional identity of these students. However, some issues were cited as challenging during the program. The largest of them refers to remote teaching, as the context experienced in this period was a full pandemic. This situation generated distance and difficulties for residents to relate to schools, challenging them to live with a new teaching model (remote/digital) and all the technological and access challenges that this model involves. Allied to these situations, the question of the value of the scholarship transferred to residents also proved to be unsatisfactory. With this, it is concluded that participation in the program contributes to initial

training, but that the fact that it is a recent program and developed in a pandemic context has generated some problems that need to be discussed and rethought for its next editions. Thus, the importance of advancing and improving this program is highlighted, since it is an important action for teacher training and that reflects on the educational quality of the country.

**Keywords:** Initial training of teachers. Programa Residência Pedagógica. UFFS. Remote Teaching.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Triângulo da Formação de Professores .....	23
Figura 2 Apresentação da DEB no site da CAPES .....	30

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DEB	Diretoria de Educação Básica Presencial e a Diretoria de Educação à Distância
DED	Diretoria de Educação à Distância
DRI	Diretoria de Relações Internacionais
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PROF	Programa de Fomento à Formação de Professores da Educação Básica
PRP	Programa Residência Pedagógica
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2 CAMINHO METODOLÓGICO .....</b>	<b>17</b>
<b>3 A APROXIMAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA: UM ELO DE CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO E PROFISSÃO DOCENTE.....</b>	<b>22</b>
<b>4 CAPES E O COMPROMISSO COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA .....</b>	<b>27</b>
4.1 PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA- CAPES.....	29
4.1.1 Pibid .....	31
4.1.2 Parfor .....	32
4.1.3 ProF Licenciatura- Programa de Fomento à Formação de Professores da Educação Básica .....	33
4.1.4 Programas de cooperação internacional de formação de professores da Educação Básica .....	33
4.2 PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL .....	36
4.3 PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO DO SUBPROJETO ALFABETIZAÇÃO NA UFFS- <i>CAMPUS</i> ERECHIM.....	39
<b>5. ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>44</b>
5.1 ENSINO REMOTO: DESAFIOS E RESSIGNIFICAÇÕES DA PROFISSÃO DOCENTE .....	44
5.2 PRÁXIS NA FORMAÇÃO INICIAL: O PRP APROXIMANDO A UNIVERSIDADE E ESCOLA.....	47
5.3 DESAFIOS DA PRIMEIRA EDIÇÃO DO PRP NO CURSO DE PEDAGOGIA: PROVOCAÇÕES NECESSÁRIAS .....	53
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>60</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>63</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA .....</b>	<b>68</b>
<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ENVIADO PARA PESQUISA CAMPO COM RESIDENTES.....</b>	<b>70</b>

## 1 INTRODUÇÃO

No Brasil, quando falamos em educação, diversas questões e problemáticas emergem, principalmente no que tange a qualidade do ensino. É comum que se atrele estas problemáticas à formação de professores, afinal, são considerados alguns dos principais responsáveis pela educação do país. Nesse sentido, a pesquisa no âmbito da formação de professores (inicial ou continuada), apresenta importância social, pois colabora com a compreensão das questões que envolvem o campo educacional.

No decorrer da história, a formação de professores passou por diversas mudanças políticas, curriculares, relacionadas a função/papel, identidade dos professores. Tais mudanças, exigiram e continuam exigindo que as Instituições de Ensino Superior (IES) reformulem suas bases curriculares, buscando aprimorar e qualificar ainda mais a formação acadêmica e profissional dos estudantes. Para que isso de fato se efetive, é imprescindível que haja uma movimentação em torno da constituição de políticas públicas e ações eficientes que cumpram com o discurso nacional de uma educação e formação de qualidade.

A fim de aprimorar a formação inicial dos licenciandos, a Política Nacional de Formação de Professores tem fomentado o desenvolvimento de programas dentro das IES, que possibilitem e incentivem a aproximação entre universidade e escola, realizando o contato direto entre os licenciandos e a realidade vivenciada no ambiente escolar (BRASIL, 2018). Nesta perspectiva, o tema que guia esta pesquisa, é a formação inicial de professores, tendo como base um desses programas da Política Nacional de Formação de Professores: o Programa Residência Pedagógica.

Com relação a formação de professores, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) exerce um papel fundamental. De acordo com a Lei nº 11.502, de julho de 2007, a CAPES, é responsável pela formação de professores da educação básica, tendo como objetivo “[...] assegurar a qualidade da formação dos professores que atuarão ou que já estejam em exercício nas escolas públicas, além de integrar a educação básica e superior visando à qualidade do ensino público” (BRASIL, 2007). Portanto, ela atua no fomento a programas de formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica, dando suporte aos cursos de graduação, por meio de programas que reconhecem a escola como espaço de formação e fortalecem a aproximação entre universidade e escola.

Nesse contexto de políticas que movimentam ações voltadas para formação de professores, é criado o programa Residência Pedagógica, foco desta pesquisa. Oferecido pela CAPES, este programa tem como objetivo fomentar a formação inicial de discentes, por meio

da implementação de projetos em escolas públicas, que aproximem o ambiente universitário da realidade das instituições escolares (BRASIL, 2018).

Ao reconhecermos a importância da criação de políticas de formação, e conseqüentemente de programas de incentivo a formação inicial docente, como é o caso do Programa Residência Pedagógica, apresentamos como objetivo desta pesquisa, *investigar os desafios e as contribuições do Programa Residência Pedagógica/CAPES para formação inicial dos discentes/residentes do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul- campus Erechim*. Ou seja, buscamos compreender os possíveis impactos que o Programa Residência Pedagógica trouxe para qualificação e fortalecimento da formação inicial de cada um, a partir da perspectiva de quem o experienciou (discentes/residentes). Afinal, para que de fato uma política se efetive, é necessário um retorno daqueles que são afetados por ela, no intuito de perceber de que maneira esta política pública e programa governamental tem contribuído ou não com a resolução do problema público em questão.

Para fins metodológicos, esta pesquisa restringe-se ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul- *campus* Erechim, espaço e curso desta acadêmica. Ou seja, almejamos conhecer os desafios e as contribuições do Programa Residência Pedagógica - Subprojeto Alfabetização, para a formação inicial dos discentes/residentes que estão inseridos nesse mesmo espaço e curso. Este trabalho também contribui como uma forma de refletir sobre o programa na UFFS, considerando que o período de 2020-2022 foi o primeiro em que houve núcleos do PRP no curso de licenciatura em Pedagogia no *campus* Erechim e que este período foi marcado pela grave pandemia de Covid-19. Desta forma, obter o retorno dos discentes/residentes desta licenciatura também nos possibilita obter um panorama geral de como o programa foi desenvolvido e de que maneira contribuiu, ou não, com o fortalecimento e qualificação profissional destes sujeitos.

Trago comigo também uma motivação para realização desta pesquisa, visto que, no ano de 2020 fui aprovada como residente no Programa Residência Pedagógica na Universidade Federal da Fronteira Sul- *campus* Erechim. Sendo assim, ciente das contribuições do programa para minha formação, almejo conhecer a percepção de outros colegas residentes a respeito de suas experiências.

O trabalho encontra-se dividido em 5 capítulos. O capítulo 2, seguido desta introdução se refere ao “*Caminho metodológico*” delineado para efetivar os objetivos desta pesquisa. O capítulo 3, intitulado “*A aproximação entre universidade e escola: um elo de contribuição na formação e profissão docente*”, destaca a importância do contato entre universidades e



escolas para que assim os discentes vivenciem o cotidiano escolar e se fortaleçam na profissão docente.

O capítulo 4 tem como título “*CAPES e o compromisso com a formação de professores da educação básica*”, e como seções: *4.1 Programas de formação de professores para educação básica- CAPES*, *4.2 Programa Residência Pedagógica no contexto da Universidade Federal da Fronteira Sul* e *4.3 Programa Residência pedagógica: contexto de desenvolvimento do subprojeto alfabetização na UFFS - campus Erechim*. Neste capítulo é evidenciado o compromisso da CAPES com a formação de professores, afunilando para aspectos a respeito da implementação do Programa Residência Pedagógica, foco desta pesquisa, na Universidade Federal da Fronteira Sul e do subprojeto Alfabetização no *campus Erechim*.

O capítulo 5, se refere a “*Análise de dados*” e tem como seções, 3 categorias. A primeira, nomeada como “*Ensino remoto: desafios e ressignificações da profissão docente*”, caracteriza o ensino remoto e aborda a perspectiva dos residentes a respeito das dificuldades e ressignificações que se fizeram presentes e necessárias perante este novo modelo de ensino, ocasionado pela pandemia. A segunda categoria intitulada como “*Práxis na formação inicial: o PRP aproximando a universidade e escola*”, apresenta as concepções dos residentes em torno das contribuições que o PRP trouxe para formação inicial de cada um, evidenciando a importância que esta aproximação entre universidade e escola teve para que estes residentes pudessem vivenciar o cotidiano da profissão docente, articulando no contexto diário a teoria e prática, ambas indissociáveis e geradoras da práxis. A terceira e última categoria “*Desafios da primeira edição do PRP no curso de Pedagogia: provocações necessárias*”, analisa questões referentes aos desafios e dificuldades vivenciadas durante a participação dos residentes no programa. Por fim são apresentadas as considerações finais desta pesquisa.

## 2 CAMINHO METODOLÓGICO

Para encontrar respostas ao problema da presente pesquisa e para articular o conhecimento já acumulado às novas evidências, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, tendo como base a revisão bibliográfica e pesquisa de campo. A pesquisa qualitativa, como afirmam Lüdke e André (1986) vem ganhando crescente aceitação na área de estudo da educação, pois possibilita uma maior proximidade com as questões educacionais. De acordo com as autoras, uma pesquisa é considerada qualitativa, quando visa levantar dados descritivos, por meio do contato direto entre o pesquisador e a situação que deseja estudar, para posteriormente interpretar esses dados.

A revisão bibliográfica, que consiste na “revisão da literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico” (PIZZANI et. al, 2012, p. 54), foi realizada a partir de bibliografias que abordam e aprofundam a temática da pesquisa, tais como artigos, teses e dissertações de autores como: Neto (2017), Pimenta (2009), Nóvoa (1992, 2019), Galvão e Saviani (2021), entre outros, além de documentos oficiais que orientam a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Programa Residência Pedagógica (PRP) e a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

Quanto à pesquisa de campo, se refere a “[...] investigação empírica realizada no local onde ocorre ou ocorreu um fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-lo. Pode incluir entrevistas, aplicação de questionários, testes e observação participante ou não” (MORESI, 2003, p. 3). Neste caso, a pesquisa de campo foi realizada por meio da aplicação de um questionário, que foi enviado digitalmente<sup>1</sup> aos discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul- *campus* Erechim, que foram selecionados como residentes do Programa Residência Pedagógica/CAPES por meio de edital publicado no ano de 2020 e que realizaram suas atividades entre o período de setembro de 2020 a março de 2022.

O questionário foi enviado por meios digitais (e-mail, WhatsApp), sendo de livre participação e composto por sete (7) questões:

*1- Em qual semestre da graduação você estava quando foi selecionado para o Programa Residência Pedagógica (PRP)? Em que ano foi?*

---

<sup>1</sup> A escolha pelo envio digital dos questionários ocorreu pelo fato de que alguns discentes/residentes já concluíram ou logo concluirão sua graduação, de tal maneira o contato presencial com estes participantes seria dificultoso. Além disso, mesmo com os avanços em relação ao controle do Covid-19, o envio digital do questionário será uma maneira de evitar um numeroso contato com os discentes/residentes, e assim amenizando possíveis danos à saúde dos participantes.

2- Além do PRP, você já participou de outro programa institucional (PIBID, PET etc.)? Se sim, fale sobre como foi essa experiência;

3- Quanto tempo você permaneceu no PRP (meses/módulos)? Caso tenha sido menos de 2 anos, explique o motivo.

4- Você considera que o PRP contribuiu com a sua formação inicial? Se sim, de que maneira?

5- Considerando que um dos principais objetivos do PRP é fortalecer a formação inicial de professores por meio da relação escola-universidade, relate como foi sua relação com a escola campo e de que maneira isso contribuiu com a sua formação.

6- O PRP (2020-2022), foi desenvolvido em um contexto de pandemia, marcado pelo ensino remoto e o retorno presencial. Considerando esse contexto, você encontrou desafios/dificuldades durante sua participação no PRP? Se sim, fale sobre elas.;

7-Para além das perguntas desenvolvidas, deixo este espaço caso deseje mencionar/relatar algo mais sobre sua experiência no PRP.

Este questionário foi acompanhado pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que após lido e aceito foi enviado em cópia para cada um dos participantes. Foram garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas, omitindo qualquer dado que possa identificar os participantes da pesquisa. Os resultados e o material estão armazenados em local seguro e a qualquer momento os participantes poderão solicitar informações sobre sua participação e/ou a pesquisa.

Em relação aos sujeitos participantes da pesquisa, destaca-se que o questionário que lhes foi enviado continha questões que nos permitiram e deram suporte para caracterizá-los. Portanto, baseando-se nas respostas apresentadas pelos residentes participantes da pesquisa, passamos a caracterizá-los brevemente. Inicialmente, o questionário foi enviado aos 31 residentes selecionados pelo edital publicado no ano de 2020, compreendendo acadêmicos e acadêmicas do curso de Pedagogia.

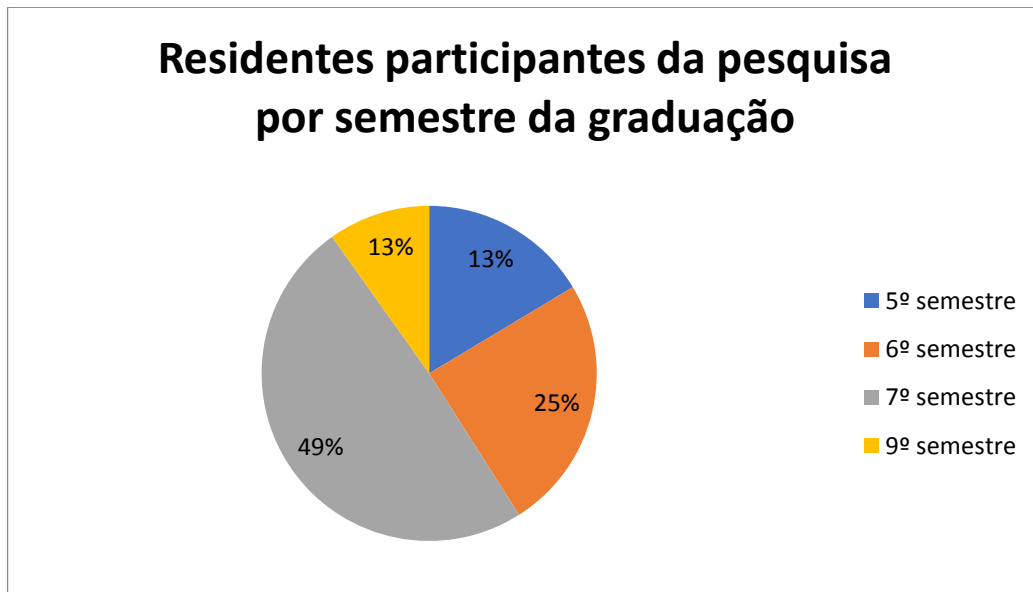
Dentre os 31 participantes, obtivemos o retorno de 13, portanto, passo a caracterizar os sujeitos dessa pesquisa a partir das respostas oferecidas por estes 13 residentes. Como dito anteriormente, a identidade dos sujeitos será preservada, portanto, para identificá-los será utilizada a expressão “residente”<sup>2</sup>, seguida por um número de 1 a 13 (RESIDENTE 1...), considerando a participação de 13 residentes na pesquisa.

---

<sup>2</sup> Considerando que a maioria das respostas são de residentes do sexo feminino, durante a análise as respostas serão acompanhadas pelo artigo “a”. Exemplo: a residente 5. De tal maneira contribuiremos com a preservação da identidade da minoria dos participantes do sexo masculino.

Para participar do PRP, os discentes devem estar cursando a partir do 5º semestre da graduação, consideramos relevante identificar em qual semestre estavam os discentes quando foram selecionados para serem residentes. No gráfico abaixo é possível observarmos a relação do número de residentes selecionados e o semestre da graduação em que se encontravam.

Gráfico 1 Relação de residentes participantes da pesquisa selecionados por semestre da graduação.



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Destacamos que a maioria (49%), correspondente a 6 das residentes, quando foram selecionados estavam cursando o 7º semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia, 3 residentes cursavam o 6º semestre, 2 residentes o 5º semestre e 2 residentes já estavam concluindo a graduação (9º semestre). Esta última informação justifica a permanência por menos tempo de algumas residentes no PRP, visto que, ao concluírem a graduação não poderiam mais participar do programa.

Além deste motivo, algumas residentes apontam para a dificuldade em permanecer no programa por não conseguirem conciliar com seus estudos e trabalho, uma vez que, o programa exige uma maior dedicação e disponibilidade de horas semanais/ mensais (participação em reuniões, palestras, contato com a escola-campo). Nesse sentido, é apontada um sobrecarga devido tais situações, o que acarreta a desistência da participação de residentes no programa. Como nos relata a residente 5 (2022), ela conseguiu participar somente de 1 módulo, pois precisou sair “[...] por não conseguir dar conta do PRP, trabalho e faculdade”.

Portanto, questões como estas foram apontadas e fizeram com que apenas 5 dos 13 residentes participantes da pesquisa concluíssem os 3 módulos do PRP. É importante nos inteirarmos destas informações para conhecermos de que lugar e de que momento da graduação e do PRP estes residentes fizeram parte, para assim compreendermos melhor suas percepções em torno do programa.

Outra questão que consideramos pertinente se refere a participação das residentes em outros programas institucionais, visto que, isto agrega experiências diferenciadas na trajetória de cada um, possibilitando também aproximações e discussões entre diferentes programas. Dentre os 13 residentes, 5 já haviam participado de outros programas: 1 residente participou de um projeto de extensão e os outros 4 residentes já haviam participado do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), programa este de grande importância e incentivo para a formação inicial de discentes dos cursos de licenciatura.

Para a residente 8 (2022), que participou do Pibid no ano de 2016 a 2018, esta foi sua “[...] primeira experiência, tudo era novidade, tínhamos um grupo muito unido de bolsistas na escola, um auxiliava o outro. Foi o pibid que me certificou de que eu estava no caminho certo”. Ou seja, na mesma perspectiva do PRP, o Pibid como afirma a residente, fortaleceu a aproximação entre a universidade e escola, proporcionando um primeiro contato entre ela e o ambiente escolar, o que a certificou da sua escolha profissional: ser professora.

Como dito anteriormente, estas perguntas iniciais nos permitiram caracterizar os sujeitos de maneira breve, no entanto, as demais questões presentes no questionário, base da pesquisa de campo, exigiram uma análise mais detalhada e aprofundada, que ocorrerá no capítulo 5. De acordo com Lüdke e André (1986) a análise de dados

[...] significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa [...]. A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45)

Deste modo, após a leitura dos dados obtidos, é possível, como afirmam os autores, constituir padrões que contribuem com uma delimitação maior do foco de pesquisa e possibilitam a construção de categorias de análise. Esta divisão em categorias permite que se classifique e agrupe os dados de acordo com elementos em comum, no entanto, essas categorias precisam manter a relação entre elas.

Assim, após a análise dos dados da pesquisa de campo, foi possível estabelecer a construção de três categorias descritivas que atendem e os objetivos desta pesquisa: “*Ensino remoto: desafios e ressignificações da profissão docente*”, “*Práxis na formação inicial: o PRP aproximando a universidade e escola*” e “*Desafios da primeira edição do PRP no curso de Pedagogia: provocações necessárias*” Estas categorias estão presentes no capítulo 5 deste trabalho.

### **3 A APROXIMAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA: UM ELO DE CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO E PROFISSÃO DOCENTE**

A pesquisa no âmbito da formação de professores é um tema de relevância social pois colabora com a compreensão de diversos aspectos que permeiam o âmbito educacional e refletem nas práticas vivenciadas nas instituições escolares. Historicamente a formação de professores partia de uma perspectiva tecnicista, em que estes eram executores de tarefas e ensinavam por meio de fórmulas prontas. Entretanto, com o passar dos anos e com o reconhecimento dos estudantes como sujeitos sociais que carregam consigo diferentes conhecimentos e opiniões, o papel dos professores nas escolas também precisou ser ressignificado, contribuindo na constituição da cidadania dos estudantes. (PIMENTA, 2009)

Considerando essa mudança no âmbito educacional, a formação de professores precisou ser modificada para uma perspectiva mais crítica, reflexiva e próxima da realidade escolar. Para consolidar o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, foi preciso compreender e valorizar aspectos como a autonomia, reflexão sobre a prática, sobre as condições de trabalho, e principalmente, investir em formação inicial e continuada de qualidade.

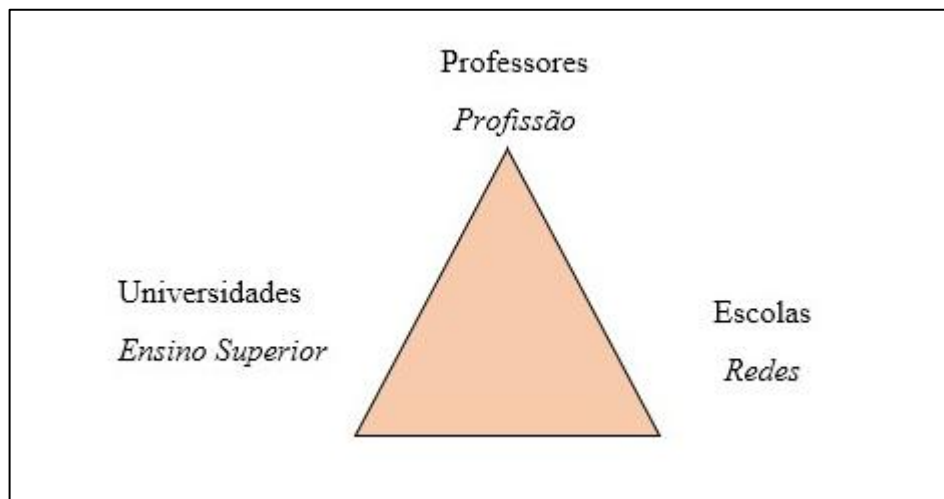
Inicialmente existia uma grande indiferença em relação à formação de professores, especialmente aqueles da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, que eram formados em escolas normais de nível médio e não de nível superior. Somente no ano de 1996, a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 é que esta realidade começou a ser modificada. A partir da sua promulgação ficou estabelecido em seu artigo 62 que os professores/as da educação básica serão formados em nível superior:

Art. 62.- A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, s.p).

Esta determinação implicou diretamente na qualidade de formação dos professores da educação básica, ampliando também a oferta e procura pelos cursos de licenciatura em Pedagogia nas IES. Para Nóvoa (2019), essa passagem da formação em nível médio para formação em nível superior resultou em uma ideia de um professor pesquisador, ele afirma que atualmente, é necessária uma nova reconfiguração nos programas de formação de professores.

De acordo com o autor, para que possamos dialogar sobre a formação de professores, precisamos compreender e garantir a ligação entre três espaços: profissionais, universitários e escolares, pois é nesses espaços e na relação entre eles que encontramos potencialidades que proporcionam e transformam a formação docente. Como é possível visualizar no esquema abaixo, Nóvoa representa a interação entre os três espaços por meio de um triângulo, o que possibilita uma leitura de integração e complementaridade entre aqueles que formam (universidades, professores universitários), os que são ou serão formados (professores) e o espaço em que se inserem (escolas). Desta maneira, a formação se torna mais qualificada e articulada às demandas reais do cotidiano das escolas e da vida de professores já atuantes nas redes de ensino da educação básica.

Figura 1 Triângulo da Formação de Professores



Fonte Adaptado de Nóvoa, 2015, p.08

Reconhecendo a importância da relação entre os três vértices do triângulo, Nóvoa (2015 apud LOSS, 2017) aponta para uma grande problemática: o distanciamento entre as universidades e as escolas, fato esse que fragiliza a formação e profissionalização dos professores. De acordo com o autor, houve um certo “desligamento” entre a formação de professores e a realidade das escolas, a realidade da profissão. Nesse viés, afirma que

Às universidades atribui-se uma capacidade de conhecimento cultural e científico, intelectual, de proximidade com a pesquisa e com o pensamento crítico. Mas esquecemo-nos de que, por vezes, é apenas um conhecimento vazio, sem capacidade de interrogação e de criação. Às escolas atribui-se uma ligação à prática, às coisas concretas da profissão, a tudo aquilo que, verdadeiramente, nos faria professores. Mas esquecemo-nos de que esta prática é frequentemente rotineira, medíocre, sem capacidade de inovação e, muito menos, de formação dos novos profissionais. (NÓVOA, 2019, p. 8)



Portanto, buscando sanar esse “desligamento” entre as universidades e a realidade das escolas, Nóvoa (2019) apresenta um terceiro termo, a profissão, que tem papel formador importante, mas que precisa estar relacionado com os outros vértices do triângulo. Relacionando esses três termos, a formação profissional é ressaltada no sentido de promover situações em que os professores em formação tenham experiências no espaço em que exercerão sua profissão, propiciando a relação formação-profissão. Para que essa relação se efetive e se possa garantir uma formação de qualidade, podemos destacar três importantes momentos na formação dos professores: formação inicial, indução profissional e a formação continuada. (NÓVOA 2019)

Em relação a formação inicial, Nóvoa (1992) se refere a ela como um espaço/tempo privilegiado de estudos, em que os licenciandos iniciam a construção da sua identidade como professor, sendo a base para o desenvolvimento profissional docente. Pimenta (2009, p. 17) ao tratar sobre essa questão relata que:

para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que se forme o professor. Ou que colabore para sua formação. Melhor seria dizer que colabore para o exercício de sua atividade docente, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico- mecânicas. Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que se desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

Ou seja, além de dominar técnicas, conteúdos, a formação inicial propicia a criação da identidade profissional, aproximando os licenciandos da realidade escolar, dos conflitos e desafios que permeiam esse ambiente, favorecendo a reflexão e construção do ser professor. É um momento em que se constroem bases teóricas e que se desenvolvem ações práticas, em um processo de ação, reflexão e ampliação de consciência sobre a realidade educacional e as práticas desenvolvidas nesses espaços.

No contexto da formação inicial, a teoria e a prática pedagógica estão estreitamente ligadas e juntas proporcionam uma formação mais consistente e significativa. No entanto,

para que se garanta essa relação entre a teoria e a prática na formação dos discentes, é imprescindível que durante a trajetória inicial desses futuros educadores, sejam favorecidas práticas pedagógicas em espaços escolares, pois esta relação entre as universidades e as escolas fortalecerá a formação desses professores. De acordo com Nóvoa

[...] é tão importante a existência, nas universidades, de uma casa comum da formação e da profissão, isto é, de um lugar de encontro entre os professores universitários que se dedicam à formação docente e os professores da rede. Essa casa comum é um lugar universitário, mas tem uma ligação à profissão, o que lhe dá características peculiares, assumindo-se como um terceiro lugar, um lugar de articulação entre a universidade e a sociedade, neste caso, entre a universidade, as escolas e os professores. Nesta casa comum faz-se a formação de professores ao mesmo tempo que se produz e se valoriza a profissão docente. (NÓVOA, 2019, p. 9)

Ou seja, consiste em possibilitar um diálogo mais próximo entre “colegas” que formam (professores universitários) e estão sendo formados (discentes) com aqueles que atuam no seio de nossa profissão, nas escolas de educação básica. Consiste em uma reflexão conjunta a respeito das teorias, das práticas pedagógicas, da realidade e desafios escolares, contribuindo assim com a formação inicial dos licenciandos e a formação continuada dos profissionais que já atuam nas redes de ensino.

Partindo dessa relação entre os licenciandos e os professores da educação básica, Nóvoa (2019), aponta para a necessidade de se pensar nesse terceiro espaço de formação, um espaço para além da universidade. Para isso é fundamental conceber políticas públicas de indução profissional, ou seja, políticas que viabilizem ações/programas em que os estudantes de licenciaturas sejam inseridos nos espaços escolares e vivenciem sua profissão.

Por fim, o ciclo de desenvolvimento profissional se completa com a formação continuada. Considerando que a formação docente precisa ser contínua, buscando sempre o aprimoramento no intuito de garantir uma educação de qualidade, os professores precisam ir além da formação inicial e investir na formação continuada. Nesse sentido, como afirma Chimentão (2009, p. 3), essa continuidade na formação de professores, “[...] tem sido entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos”.

Esse processo de constante aperfeiçoamento é necessário frente às novas demandas e desafios da educação, em que os professores precisam ressignificar muitas de suas práticas por meio de trabalho e reflexão conjunta. É nessa perspectiva que Nóvoa (2019) situa a

formação continuada, como um importante espaço para promover a partilha e reflexão da realidade.

Explicitados os três momentos para o desenvolvimento profissional dos professores, é preciso pensar em formas de concretizar estes momentos, reafirmando o compromisso das universidades, escolas e do Estado, para garantir a valorização dos professores e da sua profissão. Para isso, a mobilização dos órgãos competentes e a criação de políticas públicas, precisam assegurar uma educação e formação inicial e continuada de qualidade.

Nesse sentido, Nóvoa (2019) destaca no Brasil a atuação da CAPES e, o desenvolvimento de programas como o PIBID e PRP, que tem favorecido a relação entre os dois espaços (universitário e escolar), implicando diretamente no futuro profissional destes novos professores. Tais programas possuem ideais que se aproximam da proposta de formação defendida por Nóvoa e contribuem com a formação inicial dos discentes de diversos cursos de licenciatura.

Buscando aprofundar e cumprir com o objetivo desta pesquisa na seção seguinte será realizada uma breve apresentação e retomada histórica a respeito da CAPES e os programas que ela oferece para formação de professores da educação básica, dando ênfase ao Programa Residência Pedagógica

#### **4 CAPES E O COMPROMISSO COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

No Brasil, a formação inicial e continuada, especialmente em programas que fomentem essas formações, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) desempenha um importante papel. Fundada no dia 11 de julho de 1951 por meio do Decreto nº 29.741, a CAPES foi instituída inicialmente como uma comissão destinada a promover o aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, tendo como seu grande idealizador e secretário geral da comissão, Anísio Spínola Teixeira (BRASIL, 1951).

O contexto histórico de sua criação foi marcado por uma expansão do Ensino Superior, crescimento econômico, industrialização acelerada e conseqüente aumento dos centros urbanos (NETO, 2017). Nesse sentido, a estrutura do país foi se modificando e centrando-se em uma concepção de eficiência. Para garanti-la, o Estado precisou elaborar e executar planos que assegurassem a formação técnica e de pessoal para atendimento das demandas do período e, com o crescimento dos centros urbanos, intensificou-se também a procura pelo Ensino Superior.

Com vista a essa expansão e a necessidade de preparo profissional e científico, foi instituída uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, que tinha como objetivo “assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam o desenvolvimento econômico e social do país (BRASIL, 1951, Art. 2º). Essa Comissão ficaria então responsável por:

- a) promover o estudo das necessidades do país em matéria de pessoal especializado, particularmente nos setores onde se verifica escassez de pessoal em número e qualidade; b) mobilizar, em cooperação com as instituições públicas e privadas, competentes, os recursos existentes no país para oferecer oportunidades de treinamento, de modo a suprir as deficiências identificadas nas diferentes profissões e grupos profissionais; c) promover em coordenação com os órgãos existentes o aproveitamento das oportunidades de aperfeiçoamento oferecidas pelos programas de assistência técnica da Organização da Nações Unidas, de seus organismos especializados e resultantes de acordos bilaterais firmados pelo Governo brasileiro; d) promover, direta ou indiretamente, a realização dos programas que se mostrarem indispensáveis para satisfazer às necessidades de treinamento que não puderem ser atendidas na forma das alíneas precedentes; e) coordenar e auxiliar os programas correlatos levados a efeito por órgãos da administração federal, governos locais e entidades privadas; f) promover a instalação e expansão de centros de aperfeiçoamentos e estudos pós-graduados. (BRASIL, 1951, Art. 3º)

Na década de 60 temos alguns marcos importantes. Em 1961 foram criadas as maiores universidades do país. Em 1964 com a ascensão da ditadura militar ocorreu a cassação de Anísio Teixeira e quem assumiu o seu cargo na CAPES foi a professora Suzana Gonçalves, parente do então Presidente Castelo Branco (NETO, 2017). Logo nos primeiros dias do regime ditatorial, em maio de 1964, por meio do Decreto nº 53.932/64, foram alteradas algumas configurações da CAPES, inclusive sua denominação que de Campanha, passou a chamar-se Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, nome mantido até hoje (CAPES 60 ANOS, 2011).

Nos anos 2000 a CAPES também sofreu algumas mudanças significativas. Em 2000 é criado o Portal de Periódicos e no ano de 2007, após a publicação de relatórios e o estabelecimento de planos e metas para a educação brasileira, a instituição destacou a necessidade de uma Política de Formação de Professores (CAPES 60 ANOS, 2011). Como afirma Neto (2017, p. 38) os documentos daquele período “[...] apontavam um caminho possível para uma efetiva mudança da situação brasileira, exercendo pressão sobre as autoridades para que tomassem alguma iniciativa de alcance nacional, que pudesse contribuir para a melhoria da formação de professores”.

Tanto que, foi publicada a Lei nº 11.502, que modificava novamente as competências e a estrutura organizacional da CAPES, que além de coordenar o sistema de Pós-Graduação, agora também se tornava responsável por fomentar a formação inicial e continuada de professores da educação básica, elaborando programas e ações de formação e também acompanhando o desempenho nos cursos de licenciatura, para possíveis melhorias e orientações curriculares (BRASIL, 2007). Como afirma Nóvoa (2019, p. 12),

É excepcional a decisão tomada em 2007 de atribuir à CAPES a missão de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica. A atribuição de tarefas na área da formação de professores a uma entidade da pós-graduação e pesquisa é um caso único no mundo, pois assenta na compreensão lúcida de que sem um investimento na qualidade da educação básica é impossível um país desenvolver-se do ponto de vista científico e tecnológico.

Com essa reformulação estrutural foram criadas também duas diretorias: a Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) e a Diretoria de Educação à Distância (DED), responsáveis pelos programas de formação inicial e continuada dos professores, tanto na modalidade presencial como a distância (BRASIL, 2007). Logo após essa reconfiguração da

CAPES, é lançada no ano de 2009, por meio do decreto nº 6755<sup>3</sup>, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Tal política, se compromete com a formação de professores, assumindo-a como um compromisso do Estado em colaboração com entes federados, buscando assegurar a qualidade dos cursos oferecidos para essa formação e privilegiando a articulação entre teoria e prática, por meio da aproximação do conhecimento produzido nas universidades com aqueles produzidos nas escolas. (BRASIL, 2009a)

No ano de 2012, o Decreto nº 7692, altera o nome da Diretoria de Educação Básica Presencial para Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. Este decreto, teve como objetivo maior, adequar a CAPES ao crescimento da demanda e do desenvolvimento dos programas voltadas à formação docente (BRASIL, 2012). Por fim, no ano de 2017, por meio do Decreto nº 8977 é instituído o atual e vigente estatuto da CAPES, reafirmando seu compromisso com a formulação de políticas e no fomento de programas de formação inicial e continuada de profissionais do magistério. (BRASIL, 2017)

Nesse contexto, de políticas que movimentam ações voltadas para a formação de professores, a CAPES desempenha papel muito importante, lançando iniciativas de modo a efetivar tais políticas. Nesse viés, torna-se necessário compreender as ações e programas implementados por essa coordenação para compreender também sua efetividade. Vale ressaltar que o foco de análise será o Programa Residência Pedagógica, sendo assim, o objetivo da próxima sessão, é apresentar brevemente os programas de incentivo à formação de professores, especialmente o PRP.

#### 4.1 PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA- CAPES

A Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), instituída no ano de 2007 e renomeada no ano de 2012, como o próprio nome já revela, tem como função promover ações que colaborem com a formação de professores. De acordo com o Art. 14 do atual estatuto da CAPES, compete à esta diretoria:

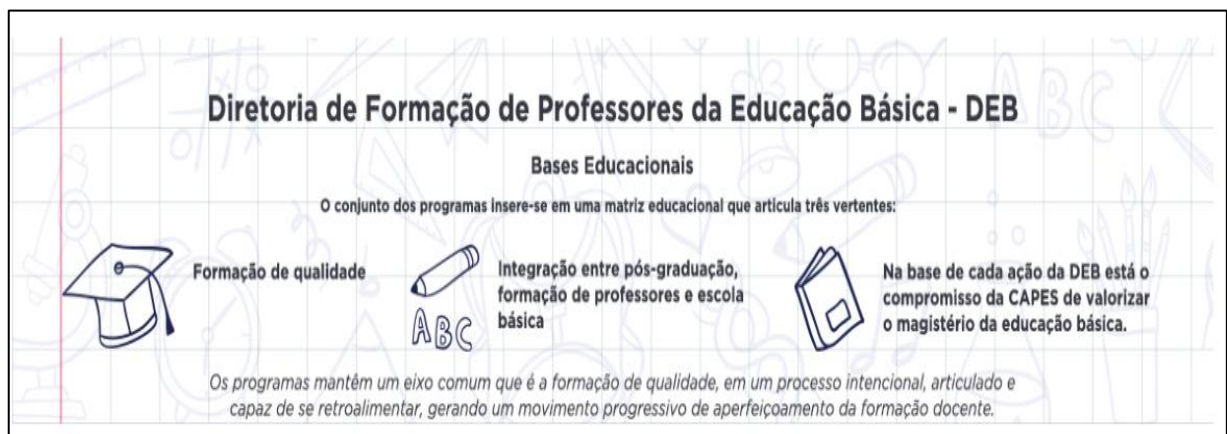
---

<sup>3</sup> Este decreto foi revogado no ano de 2016, quando por meio do Decreto Federal nº 8.752/2016, instituiu-se a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

- I - Fomentar a articulação e o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da educação básica e da educação superior, inclusive da pós-graduação, para a implementação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica;
- II - Subsidiar a formulação de políticas de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- III - apoiar a formação de professores da educação básica, mediante concessão de bolsas e auxílios para o desenvolvimento de estudos, pesquisas, projetos inovadores, conteúdos curriculares e de material didático;
- IV - Apoiar a formação de professores da educação básica mediante programas de estímulo ao ingresso na carreira do magistério;
- V - Fomentar o uso das tecnologias de informação e da comunicação nos processos de formação de professores da educação básica;
- VI - Elaborar, juntamente com a Diretoria de Educação a Distância, a revisão anual das atividades relativas à educação básica; e
- VII - presidir o Conselho Técnico Científico da Educação Básica. (BRASIL, 2017, Art. 14, s.p)

No site da CAPES, também é possível encontrar uma breve apresentação do DEB. Como é possível visualizar na imagem abaixo, os programas oferecidos por essa diretoria, integram três vertentes: a formação de qualidade; a integração entre pós-graduação, formação de professores e escola básica; e o compromisso em valorizar o magistério da educação básica. (CAPES, 2022b)

Figura 2 Apresentação da DEB no site da CAPES



Fonte: Site CAPES, 2022b

A DEB tem como função colaborar com o fortalecimento da formação de professores, sendo responsável por articular a relação entre escolas e universidades concedendo e fomentando ações/programas e auxílios aos discentes, futuros professores. Esta relação entre as redes de educação básica e de ensino superior privilegiam não somente os licenciandos que têm a oportunidade de se inserir nos seus lócus de atuação profissional, mas também contribui com a formação continuada dos docentes que já atuam nas escolas.

Além da apresentação da DEB, o site apresenta os programas oferecidos por essa diretoria para formação inicial e continuada de professores da educação básica. Abaixo serão descritos de maneira objetiva cada um deles.

#### **4.1.1 Pibid**

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), foi instituído no ano de 2007, inicialmente com o objetivo de atender à falta de professores de Ensino Médio, em áreas como Física, Matemática, Química etc. (NETO, 2017). Mais tarde, em 2009 o Programa foi estendido para toda a educação básica, a fim de possibilitar a aproximação de discentes ainda na primeira metade do curso de licenciatura com o cotidiano de instituições públicas escolares. Os licenciandos que participam desse programa, recebem bolsas da CAPES para desenvolverem projetos de iniciação à docência juntamente com sua instituição de ensino superior, nas escolas de educação básica.

Os projetos desenvolvidos conjuntamente, devem proporcionar a relação do discente com a escola de maneira que ele possa observar, refletir e participar de ações docentes que permeiam o ambiente escolar, para que assim reconheça o território em que possivelmente irá desempenhar sua prática profissional futuramente.

A Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), no site da CAPES, apresenta como alguns dos objetivos do Pibid: promover a integração entre universidade e escola, contribuindo com a melhora da formação inicial dos discentes; inserir já nos primeiros semestres os discentes no ambiente escolar para que participem das experiências e colaborem com a construção de estratégias para lidar com desafios que permeiam a educação; mobilizar a participação das escolas públicas, incentivando que os professores sejam colaboradores do processo de formação dos discentes; e favorecer a articulação entre teoria e prática, fator de extrema importância para formação acadêmica. (CAPES, 2020a)

Essa aproximação acadêmica com as escolas e a busca pelo fortalecimento da relação entre a teoria e a prática, são dois aspectos de grande importância para o programa. Além de ser uma estratégia que busca fortalecer o vínculo e interesse pela docência, aspecto que tem se perdido nos últimos anos, essa relação é uma forma de contribuir com o desenvolvimento de práticas diferenciadas em instituições escolares. Essa aproximação logo nos primeiros semestres das licenciaturas também possibilita que os discentes reconheçam a realidade do sistema escolar, da maneira como ela de fato é, pois por vezes, quando se está distante deste



lugar, algumas idealizações são formadas durante a graduação, e no momento da inserção no ambiente escolar, algumas frustrações acabam ocorrendo.

Para participar do programa, as IES que tiverem interesse precisam apresentar à CAPES seus projetos de iniciação à docência, de acordo com os editais publicados. Os projetos podem contar com núcleos compostos por 24 a 30 discentes, além de professores de escolas e professores da IES (pública ou privada). As IES selecionadas realizam seleção para bolsistas e após são definidas as unidades escolares em que desenvolverão suas ações. (CAPES, 2020a)

#### **4.1.2 Parfor**

O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) foi lançado no ano de 2009, como uma medida urgente à formação de professores, pois muitos deles estavam atuando sem formação adequada. Além disso, houve algumas alterações na legislação, em relação à exigência de formação mínima (CAPES, 2021). Ele surge como um mecanismo para assegurar a formação adequada para professores, induzindo e fomentando “[...] a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica e que não possuem a formação específica na área em que atuam em sala de aula” (CAPES, 2021, s.p).

De maneira breve, seus objetivos são: ofertar educação superior gratuita e de qualidade para professores que já atuam na educação básica, para que assim tenham a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB); articular as instituições formadoras com as secretarias de educação, para assim acompanhar as demandas de formação de professores, buscando fortalecer a formação específica destes docentes; possibilitar propostas formativas inovadoras, que considerem a rotina de trabalho desses professores, articulando tempo e espaço para formação; e também utilizar-se dessa experiência de formação de turmas especiais, para aprimorar os Projetos Pedagógicos de Curso, já que esses profissionais têm muito a agregarem por já estarem atuando em contexto escolar. (CAPES, 2021)

As IES que desejam participar deste programa, precisam enviar suas propostas de cursos de licenciatura por meio de edital publicado pela CAPES. Ela realizará o fomento para implantação de turmas, nas seguintes situações: **licenciatura** para docentes que não possuem formação superior; **segunda licenciatura** para docentes que possuem formação em outra área que não seja de sua atuação em sala de aula; e **formação pedagógica** para docentes com curso superior, mas sem licenciatura. (CAPES, 2021, grifo nosso)

Por fim, é preciso considerar que o Parfor tem grande potencial para melhoria da qualidade da educação do país, uma vez que, os avanços em capacitação docente certamente refletem no progresso da educação básica.

#### **4.1.3 ProF Licenciatura- Programa de Fomento à Formação de Professores da Educação Básica**

O ProF Licenciatura é mais um programa que visa fomentar nas IES, a formação de professores da educação básica e fortalecer a formação de estudantes de licenciaturas.

O fomento do ProF Licenciatura consiste no apoio a realização das atividades dos projetos aprovados pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e pelo Programa de Residência Pedagógica da CAPES, por meio da concessão de recursos de custeio às instituições, a serem destinados às atividades estabelecidas no projeto institucional que envolvam os licenciandos participantes do projeto e o acompanhamento das suas atividades, nas escolas, pelos coordenadores, docentes orientadores, supervisores e preceptores. (CAPES, 2020b, s.p)

Ou seja, é condição para participação neste programa, que as IES possuam um projeto vigente no Pibid ou no Programa Residência Pedagógica, tendo pelo menos dois núcleos do projeto, em um dos programas. Além disso, a IES precisa de estrutura e pessoal para gestão dos recursos repassados pelo ProF Licenciatura. A aprovação do repasse desses recursos ocorre por meio do envio pela IES, de um Plano de Aplicação de Recursos de Custeio. (CAPES, 2020b)

#### **4.1.4 Programas de cooperação internacional de formação de professores da Educação Básica**

Os programas de Cooperação Internacional de Formação de Professores da Educação Básica são fruto de uma parceria entre a DEB e a Diretoria de Relações Internacionais (DRI). Conforme apresentado no site da CAPES, fazem parte dessa parceria, três programas: **Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores da Educação Básica no Canadá**, que tem como objetivo “[...] promover a capacitação de professores em efetivo exercício nas escolas públicas, que realizarão curso de aperfeiçoamento com duração de 08 semanas, promovido pelo *Colleges and Institutes Canadá – CICan*” (CAPES, 2022a, s.p, grifo nosso); **Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores da Educação Básica na Irlanda**, que busca capacitar os profissionais que atuam na gestão das escolas públicas ou privadas da educação básica sem fins lucrativos, por meio de aulas de língua inglesa e

também com o desenvolvimento de habilidades em gestão e liderança; por fim, o **Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores da Língua Inglesa nos Estados Unidos (PDPI)**, que deseja fortalecer a formação de professores de língua inglesa das escolas públicas da educação básica, por meio de um curso intensivo de 6 semanas em universidades nos Estados Unidos. (CAPES, 2022a, grifo nosso)

#### 4.15 Programa Residência Pedagógica

O Programa de Residência Pedagógica é assumido como uma resposta política às demandas da formação inicial para a docência na educação básica e, também, como compromisso de uma universidade atenta à formação docente. O programa surge como uma das ações que integram a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, instituída por meio do Decreto Federal nº 8.752/2016. Dentre os objetivos desta política estão:

- I- Instituir o Programa Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, o qual deverá articular ações das instituições de ensino superior vinculadas aos sistemas federal, estaduais e distrital de educação, por meio da colaboração entre o Ministério da Educação, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;
- II - Induzir avanços na qualidade da educação básica e ampliar as oportunidades de formação dos profissionais para o atendimento das políticas deste nível educacional em todas as suas etapas e modalidades, e garantir a apropriação progressiva da cultura, dos valores e do conhecimento, com a aprendizagem adequada à etapa ou à modalidade cursada pelos estudantes;
- V - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada em exercício para profissionais da educação básica pelas instituições de ensino superior em diferentes redes e sistemas de ensino, conforme estabelecido pela Meta 15 do PNE. (BRASIL, 2016, s.p)

O PRP foi instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior no ano de 2017 e viabilizado por intermédio da Portaria nº 38/2018 (CAPES, 2018). De acordo com essa portaria, se resolve instituir o Programa de Residência Pedagógica com o intuito de apoiar as IES na implementação de projetos junto às escolas públicas de educação básica, colaborando assim com a articulação entre a teoria e a prática nos cursos de licenciatura (CAPES, 2018). Portanto, define como seus objetivos:

- 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;
- Induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;

- 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;
- 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). (CAPES, 2018, p. 1)

Ele é desenvolvido na perspectiva de fortalecer a formação inicial dos discentes, por meio das relações de aproximação entre as universidades do país e as escolas de educação básica da rede pública. Esta inserção no ambiente escolar propicia que os discentes/ futuros professores conheçam um pouco mais a realidade deste espaço, conhecendo a cultura organizacional das escolas, os desafios e situações que permeiam a educação, estabelecendo assim, importantes articulações entre a teoria discutida no âmbito acadêmico e as práticas cotidianas nas escolas. Nesse viés, a escola é reconhecida como um ambiente de aprendizagem e participação, um importante espaço de formação de professores, no qual se partilham experiências, aprendizados, problematizações acerca da realidade, possibilitando a criação de formas próprias de ser e agir e fortalecendo a identidade profissional docente.

Para compreendermos melhor a maneira como se organiza o PRP e quem são os sujeitos envolvidos para o desenvolvimento do programa, apresento abaixo algumas definições importantes abordadas no edital 1/2020<sup>4</sup> da CAPES.

- 3.2.1. **Residente:** discente com matrícula ativa em curso de licenciatura que tenha cursado o mínimo de 50% do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período;
- 3.2.2. **Preceptor:** professor da escola de educação básica responsável por planejar, acompanhar e orientar os residentes nas atividades desenvolvidas na escola-campo.
- 3.2.3. **Docente Orientador:** docente da Instituição de Ensino Superior (IES) responsável por planejar e orientar as atividades dos residentes de seu núcleo de residência pedagógica estabelecendo a relação entre teoria e prática;
- 3.2.4. **Coordenador Institucional:** docente da IES responsável pela organização, acompanhamento e execução do projeto institucional de Residência Pedagógica;
- 3.2.5. **Projeto Institucional:** projeto apresentado por uma IES, composto por subprojetos e seus respectivos núcleos, para desenvolvimento de atividades de residência nas escolas-campo.
- 3.2.6. **Escola-campo:** escola pública de educação básica habilitada pela Secretaria de Educação ou órgão equivalente e selecionada pela IES para participar do projeto institucional de residência pedagógica.
- 3.2.7. **Núcleo de residência pedagógica:** grupo formado por 1 docente orientador, 3 preceptores, 24 residentes bolsistas e até 6 residentes voluntários.
- 3.2.8. **Subprojeto:** núcleo ou conjunto de núcleos organizados por áreas de residência pedagógica, classificadas como prioritárias e gerais. (CAPES, 2020c, p. 2, grifo nosso)

---

<sup>4</sup> A implementação do PRP foi norteadada pela publicação de dois editais da Capes: o primeiro publicado no ano de 2018 e o segundo no ano de 2020.

Edital 2018 disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf>

Edital 2020 disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-resid-c3-aancia-pedag-c3-b3gica-pdf>

Para que o PRP possa ser efetivado nas IES (públicas ou privadas), é necessário que cada instituição apresente um Coordenador Institucional, que se responsabilize pela relação com as Secretarias de Educação (Municipais ou Estaduais) e pelo desenvolvimento do Projeto Institucional, com os referidos subprojetos e núcleos de atuação. O Projeto Institucional deve articular o processo para que os subprojetos e a intervenção dos discentes/residentes colaborem com a formação inicial e aprendizagem profissional do residente, contribuindo também com a formação continuada dos professores preceptores. Ou seja, os residentes contribuem com as escolas-campo e os preceptores por meio da participação na IES, colaboram com ações de formação destes residentes.

Após desenvolvido, o Projeto Institucional deve ser submetido para avaliação da CAPES, que se aprovado, será efetivado na IES. A partir desta aprovação, a IES abrirá edital para seleção dos residentes que atuarão nos núcleos do programa, desenvolvendo suas atividades nas escolas- campo.

Como o objetivo é investigar contribuições e os desafios do PRP no curso de licenciatura em Pedagogia da UFFS- *campus* Erechim, passo a abordar a implementação do programa nesta instituição e o seu respectivo subprojeto “Alfabetização”.

#### 4.2 PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Inicialmente, considero significativo redigir algumas linhas tratando de alguns aspectos que situem o leitor no cenário em que o programa se desenvolve. Desta forma, é importante trazermos alguns elementos que exponham algumas características da IES a qual nos referimos, a Universidade Federal da Fronteira Sul.

A UFFS foi criada pela Lei N° 12.029, de 15 de setembro de 2009 e é uma instituição *multicampi*, com abrangência interestadual. Possui sua sede no estado de Santa Catarina, na cidade de Chapecó, três *campi* no Rio Grande do Sul (Cerro Largo, Passo Fundo e Erechim) e, dois *campi* no Paraná (Laranjeiras do Sul e Realeza) (BRASIL, 2009b). Torna-se relevante destacar a localização destes *campi*, pois esta universidade tem sua existência atrelada à uma luta histórica das regiões Norte do Rio Grande do Sul, o Oeste de Santa Catarina e o Sudoeste do Paraná, pelo acesso ao Ensino Superior Público e gratuito. Mobilizações que remontam a década de 1980. (TREVISOL, 2016)

Entretanto, a predominância do Neoliberalismo nas concepções de Estado na década de 1990, não permitiu que estas mobilizações surtisserem efeito. No início dos anos 2000 um cenário mais propício e aberto às demandas sociais começou a emergir, fazendo com que movimentos que se encontravam isolados em suas regiões, passassem a dialogar e constituir frentes em prol de uma mesma causa: O Movimento Pró-Universidade. (TREVISOL, 2016)

Este movimento articulado defendia a ideia de que a Mesorregião da Fronteira Sul necessitava de uma Universidade, pois se tratava de um projeto de interiorização do Ensino Superior que impactaria diretamente no desenvolvimento da região, além de minimizar a permanente exclusão do acesso à Universidade de parcelas significativas da população e reduzir a migração de jovens para outras regiões do país para que pudessem estudar. (TREVISOL, 2016)

Após diversas lutas e tratativas nas diferentes esferas políticas do país, no ano de 2009 foi promulgada a lei de criação da UFFS, tornado real o que fora uma utopia da região por mais de 30 anos. Em março de 2010 iniciaram-se as aulas com o ingresso de 2.160 estudantes selecionados com base em notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), sendo que mais de 90% destes eram oriundos de escola pública e mais de 60% representavam a primeira geração das famílias a conseguir cursar uma graduação (UFFS, 2018).

Tendo isso, é possível notar que esta Universidade tem seus alicerces fundantes na mobilização popular, por isso, se compromete com as demandas sociais da região. Fazendo um direcionamento para as carências da educação, que é o eixo norteador deste trabalho, esta instituição tem como desafio a formação inicial e continuada de professores, o que se subentende pela necessidade de uma articulação contínua entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Reafirma-se aqui, portanto, o desafio de revalorização da escola pública, buscando ultrapassar os limites da prática da denúncia, reconhecendo a importância de formar quadros profissionais para a região em que a Universidade está inserida, contribuindo, assim, para o aprimoramento e qualidade do ensino-aprendizagem nas redes escolares, particularmente, na escola pública. (UFFS, 2018, p. 20)

É a partir deste compromisso que a UFFS tem com a escola pública e a sua comunidade, que se justifica a adoção de programas nos moldes do Programa Residência Pedagógica. Entretanto, é preciso pontuar que, segundo Simões (2019), a adesão ao PRP na Universidade Federal da Fronteira Sul não aconteceu sem debates e críticas, especialmente em virtude de um dos objetivos do Programa ser a adequação dos currículos dos cursos de formação de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum

Curricular, sendo que existem inúmeras controvérsias acerca do processo de elaboração e implementação da atual BNCC. Para o autor,

as contradições se instalam quando análises e pesquisas do campo educacional apontaram que reformas ancoradas nos pressupostos da linha empresarial-financeiro-neoliberal de educação tendem a submeter princípios e diretrizes da escolarização e da formação de professores aos seus únicos, exclusivos e pragmáticos interesses. (SIMÕES, 2019, p. 09)

Diante deste cenário que a adesão foi discutida, pois as ações desenvolvidas dentro do Programa devem respeitar os conhecimentos e experiências já concebidos pelos estudantes e professores de licenciatura (SIMÕES, 2019). Somente após estes importantes e necessários debates, foi possível a implementação dos primeiros núcleos do Programa Residência Pedagógica na UFFS.

O primeiro projeto aconteceu no período de agosto de 2018 a janeiro de 2020, distribuído em 14 núcleos, cada um composto por docente orientador e docentes voluntários da UFFS, três preceptores (professores da Educação Básica) e 30 estudantes. Neste período o programa envolveu 504 pessoas, sendo 360 residentes bolsistas e 60 voluntários; 42 preceptores, 14 professores orientadores bolsistas e 27 professores voluntários (SIMÕES, 2019). “Com esse efetivo, o programa possibilitou a presença mais qualificada da UFFS em escolas públicas de 19 municípios do interior do país (SIMÕES, 2019, p. 10).

Neste primeiro momento, foram contemplados 7 subprojetos de diferentes cursos de licenciatura (Biologia, Física e Química; Filosofia e Sociologia; Geografia; História; Licenciatura em Educação do Campo; Língua Espanhola e Língua Portuguesa; e Matemática) e foram cumpridas 440 horas de trabalhos, divididas em ambientação (60 horas), imersão (320 horas) e avaliação/socialização (40 horas). (UFFS, 2020a)

A segunda edição do PRP, que iniciou em 2020, foi composta por 8 subprojetos, tendo sido incluído neste ano o subprojeto de alfabetização no *campus*- Erechim, o qual será foco desta pesquisa. Diferentemente da proposta de 2018, no ano de 2020 o PRP foi dividido em três módulos de seis meses e 138 horas cada, sendo 86 horas destinadas à preparação dos residentes e preceptores, 12 horas para elaboração de planos de aula e 40 horas de regência.

Foram implementados 18 núcleos, contando com 416 (bolsistas e voluntários) residentes, 42 preceptores e 29 docentes orientadores (bolsistas e voluntários) (UFFS, 2020a). Observando estes números é possível perceber que “[...] o programa vem potencializando a relação universidade, ajudando a interiorizar ainda mais a atuação da UFFS ao atender

demandas em escolas-campo em diferentes cidades, demonstrando ser um importante instrumento de fortalecimento do vínculo com a Educação Básica”. (SIMÕES, 2019, p. 13)

Ou seja, o PRP também tem contribuído com cumprimento dos objetivos da UFFS, no sentido de interiorizar a educação de qualidade e estabelecer relações de ensino e aprendizagem junto às escolas públicas de educação básica nas regiões em que a instituição se estabelece. Para Eidt e Giora (2019, p. 108), a proposta de formação de professores para a Educação Básica como um propósito central do PRP, “vai ao encontro da política de formação de professores da UFFS”.

O desenvolvimento do PRP no contexto da Universidade Federal da Fronteira Sul, tem sido importante na formação inicial dos professores, visto que desencadeia ações que entrelaçam o espaço da prática educativa com o espaço de formação, promovendo o conhecimento e inserção dos discentes na realidade e cultura organizacional escolar e favorecendo a articulação entre teoria e prática.

Compreendido brevemente o contexto de implementação do PRP na UFFS, passo a especificar o subprojeto desenvolvido no curso de Pedagogia- *campus* Erechim. Trata-se, como já referido anteriormente, do subprojeto “Alfabetização”.

#### 4.3 PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO DO SUBPROJETO ALFABETIZAÇÃO NA UFFS- *CAMPUS* ERECHIM

Inicialmente considero fundamental compreendermos melhor o que desencadeou a escolha por esta área (alfabetização), quais os objetivos deste subprojeto, de que maneira e em que circunstâncias foi desenvolvido, para pôr fim compreendermos quais foram suas contribuições para formação inicial dos residentes e os desafios que os mesmos perceberam durante o programa.

Primeiramente, a escolha do subprojeto da Residência Pedagógica na área da Alfabetização do *campus* Erechim, justifica-se

[...]à medida que existe uma demanda no contexto de abrangência da UFFS em particular no município de Erechim, por formação inicial e continuada tanto da escola pública de Educação Infantil quanto de Ensino Fundamental. [...] assim, trazer a questão dos processos de alfabetização para o centro do debate escolar e acadêmico, possibilita o exercício de uma ação pedagógica reflexiva no enfrentamento de situações desafiadoras, o que requer um professor atento, que, uma vez inserido no contexto pedagógico, procura desvelar a realidade em sua complexidade, refletindo antes, durante e depois do processo. (UFFS, 2020b, p. 03)



Ou seja, reconhecendo os desafios que são encontrados nesse processo de extrema importância que é a alfabetização, considera-se fundamental a participação em programas que propiciem e ampliem as oportunidades de formação inicial dos discentes. Pois, ao oportunizar esse contato direto com a realidade das escolas, os estudantes constroem de maneira mais significativa as relações entre a teoria e a prática, além de possibilitar que os sujeitos envolvidos reflitam coletivamente, debatendo sobre os desafios educacionais que permeiam o cotidiano escolar e o ciclo da alfabetização, buscando assim soluções inovadoras.

Além desta justificativa, o subprojeto apresenta objetivos que contemplam a proposta do edital do PRP, abaixo eles aparecem descritos:

- Aproximar a universidade da escola de educação básica por meio da inserção do/a licenciando/a residente no contexto escolar, estabelecendo um diálogo em regime de colaboração e a partilha de experiências pedagógicas;
- Inserir os/as licenciandos/as residentes no cotidiano de escolas da rede pública de educação, mediante ambientação, observação semiestruturada e regência, proporcionando-lhes criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de impasses identificados no processo pedagógico;
- Contribuir para a compreensão e a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos profissionais da educação, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura em Pedagogia e da oferta de educação nas escolas participantes;
- Efetivar a articulação entre teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- Promover ações de docência pela integração entre práticas pedagógicas de alfabetização, literacia e numeracia, segundo as diretrizes da Política Nacional de Alfabetização (Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019) e da Base Nacional Comum Curricular - BNCC;
- Oportunizar estudos teóricos e práticos, que possam embasar o trabalho a ser realizado pelos/as residentes nas escolas parceiras, sob a orientação dos docentes orientadores e preceptores;
- Incentivar as escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para a ação docente. (UFFS, 2020b, p. 1)

Os objetivos evidenciam a imersão em escolas públicas, o compromisso da universidade com a escola, com o processo de alfabetização e com a formação docente, a relação entre a teoria e prática profissional, a intervenção dos graduandos nas turmas que acompanham a partir de necessidades dos estudantes e professores, as reuniões na escola e na universidade como espaços de discussão e reflexão. Ou seja, amplia a possibilidade de experienciar a realidade docente, qualificando e fortalecendo a formação inicial dos graduandos.

A respeito especificamente da alfabetização, o subprojeto se orienta pela BNCC e a Política Nacional de Alfabetização, destacando a integração da alfabetização, da literacia e da numeracia. De acordo com o documento, estes termos são entendidos da seguinte forma:

Alfabetização como ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão; Literacia como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva e a Numeracia como conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a matemática. (UFFS, 2020b, p. 6)

Além disso, o subprojeto aponta a necessidade de os residentes compreenderem as concepções e métodos de alfabetização, para que possam contribuir de maneira criativa na elaboração de práticas alfabetizadoras (UFFS, 2020b). Ao se referir a contribuição criativa, o subprojeto evidencia também a necessidade da autonomia, protagonismo e trabalho coletivo dos residentes, frente às demandas e propostas a serem desempenhadas nas escolas-campo. Nesse sentido, os núcleos devem formar-se como de fato um coletivo, para que juntos possam compartilhar experiências, desafios docentes e organizar estudos e práticas sobre o processo de alfabetização.

Em relação à inserção dos residentes na escola, como dito anteriormente, isso ocorre seguindo uma organização de três módulos, cada um composto por seis meses e 138h cada. Nesta inserção, desenvolvem ações de:

**Ambientação:** vivenciar a rotina escolar para conhecer o funcionamento da escola e a cultura organizacional, acompanhar as atividades de planejamento pedagógico, identificar como é feita a articulação da escola com as famílias e a comunidade, dentre outros aspectos; **Observação semiestruturada:** observação em sala de aula a partir de um roteiro definido pelo residente juntamente com o docente orientador; e a **Regência:** elaborar planos de aula e ministrar conteúdos em sala de aula ou oficinas temáticas na escola, com acompanhamento do preceptor. (CAPES, 2020c, p. 2)

Evidenciados alguns aspectos do PRP e do subprojeto Alfabetização, me detenho a caracterizar o momento específico em que este subprojeto foi desenvolvido na UFFS *campus-Erechim*, no período de 2020-2022. Afinal, a edição iniciada<sup>5</sup> no ano de 2020 aconteceu de maneira extremamente atípica, em virtude do advento da pandemia de Covid-19.

---

<sup>5</sup> No dia 22 de junho de 2020, por meio do Edital nº18/PROGRAD/UFFS/2020 foram abertas as inscrições para seleção de residentes para atuação nos núcleos/subprojetos contemplados pela Capes no PRP. O subprojeto Alfabetização apresentava neste edital 24 vagas para bolsistas e 6 vagas para voluntários, destinadas a discentes que estivessem cursando a partir do 5º semestre da graduação em Pedagogia. Os resultados do edital foram divulgados no dia 28 de julho de 2020 e as atividades do subprojeto foram iniciadas no dia 30 de setembro de 2020.

Em dezembro de 2019 foi identificado o primeiro caso de uma nova doença, Covid-19. Rapidamente esta doença se espalhou pelo mundo todo, e em 11 de março de 2020, o diretor geral da Organização Mundial de Saúde (OMS), já anunciava que a doença causada pelo vírus SARS-CoV-2, da família do coronavírus passava a ser caracterizada como uma pandemia, sendo apresentado como um dos maiores desafios sanitários em escala global do século.

O pouco conhecimento sobre o novo vírus, sua alta taxa e velocidade de disseminação e os grandes índices de mortalidade, geraram grandes tensões no gerenciamento de medidas para o enfrentamento da pandemia. Portanto, com a inexistência de vacinas, medidas preventivas específicas<sup>6</sup> para a Covid-19, a OMS recomendou que os governos adotassem medidas de isolamento; de cuidados individuais, como lavar as mãos, usar álcool em gel, máscaras; restrição social; proibição de funcionamento de escolas, universidades, bares, enfim, espaços em que pudesse haver aglomeração de pessoas.

No Brasil, as mesmas orientações foram seguidas, em alguns casos com muita resistência e negacionismo. Escolas e comércios não essenciais tiveram suas atividades suspensas, os trabalhadores foram orientados para que desenvolvessem suas atividades em casa e, inclusive, muitas autoridades públicas optaram pelo bloqueio total (lockdown), aplicando punições para quem não se atentasse às normativas. Tais medidas foram favoráveis e contribuíram para que se achatasse a curva de transmissão do coronavírus, no entanto, ainda não estavam sendo suficientes e muitas mortes estavam sendo constatadas<sup>7</sup>.

No âmbito educacional, não foi diferente, diversas instituições de ensino do Brasil, a exemplo de muitas escolas no mundo todo, encerraram suas atividades presenciais. Em um primeiro momento, as aulas foram totalmente suspensas para que fossem pensadas e elaboradas estratégias cabíveis para um possível retorno, de tal forma, governo e instituições precisaram se mobilizar a fim de estudar e fornecer meios para que, mesmo à distância, as aulas pudessem retornar.

Em meio às polêmicas relacionadas ao cancelamento do calendário letivo anual ou um retorno parcial à “normalidade” das funções da escola, por meio da portaria nº 343, o Ministério da Educação dispôs “sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19”

---

<sup>6</sup> É imprescindível destacar a atuação dos profissionais de saúde que estavam na frente de combate ao vírus e dos cientistas que incansavelmente buscavam por uma vacina que pudesse imunizar a população. Após diversos estudos e testes, quase um ano após o surgimento da Covid-19, as vacinas começaram a ser aplicadas no Brasil no dia 17 de janeiro de 2021. Atualmente 452 milhões de pessoas já foram vacinadas e um percentual de 79,3% da população já está totalmente vacinada.

<sup>7</sup> Até o mês de junho já haviam sido constatadas 670 mil mortes por Covid-19 no Brasil.

(BRASIL, 2020). Sendo assim, imediatamente as escolas e universidades precisaram buscar alternativas para se adequarem à nova situação. A partir deste momento, a internet passou a ser o principal meio de interação entre escolas, universidades e estudantes, assim, por meio de ferramentas e plataformas digitais, milhares de pessoas precisaram se adaptar à nova rotina que o contexto pandêmico os condicionava.

É neste cenário de distanciamento, de aulas remotas nas universidades e escolas, do intenso uso de tecnologias, de modificações jamais esperadas para o sistema educacional, que se insere o PRP- subprojeto Alfabetização. Portanto, levando em consideração o desenvolvimento do programa neste contexto atípico, passo a apresentar a análise dos dados referentes às percepções dos residentes do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFFS-*campus* Erechim, a respeito das contribuições para a formação inicial e os desafios enfrentados na primeira edição do programa Residência Pedagógica.

## 5. ANÁLISE DE DADOS

A partir da pesquisa de campo, realizada por meio da aplicação dos questionários, foi realizada uma análise minuciosa dos dados obtidos. Esta análise permitiu a estruturação de três categorias descritivas. A primeira categoria, nomeada como “*Ensino remoto: desafios e ressignificações da profissão docente*”, caracteriza o ensino remoto e aborda a perspectiva dos residentes a respeito das dificuldades e ressignificações que se fizeram presentes e necessárias perante este novo modelo de ensino, ocasionado pela pandemia. A segunda categoria intitulada como “*Práxis na formação inicial: o PRP aproximando a universidade e escola*”, apresenta as concepções dos residentes em torno das contribuições que o PRP trouxe para formação inicial de cada um, evidenciando a importância que esta aproximação entre universidade e escola teve para que estes residentes pudessem vivenciar o cotidiano da profissão docente, articulando no contexto diário a teoria e prática, ambas indissociáveis e geradoras da práxis. A terceira e última categoria “*Desafios da primeira edição do PRP no curso de Pedagogia: provocações necessárias*”, analisa questões referentes aos desafios vivenciados durante a participação dos residentes no programa. Por fim são apresentadas as considerações finais desta pesquisa.

### 5.1 ENSINO REMOTO: DESAFIOS E RESSIGNIFICAÇÕES DA PROFISSÃO DOCENTE

Como já apresentado anteriormente, o ano de 2020 foi profundamente marcado pela pandemia de Covid 19, um momento de ruptura em que a sociedade, de maneira geral, precisou se adequar e reinventar-se. Equitativamente, instituições de ensino precisaram romper com suas atividades regulares e readequar suas práticas de modo que pudessem garantir o isolamento social necessário para controlar a disseminação da doença, preservar vidas e garantir que a relação entre os ambientes escolares e os estudantes fosse mantida.

Diante deste contexto de excepcionalidade, as instituições de ensino iniciaram a implementação do ensino remoto, ou seja, as aulas eram transmitidas por meio de plataformas digitais. A respeito do assunto e para evitar confusões, cabe ressaltar que o ensino remoto se difere da educação a distância, uma vez que, o ensino remoto foi uma estratégia de caráter emergencial sem muita estrutura, já a educação a distância é pensada estrategicamente e preparada para atender as demandas de maneira online.

De acordo com Behar (2020, s.p), professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no ensino remoto emergencial, “[...] a aula ocorre num tempo síncrono (seguindo os

princípios do ensino presencial), com videoaula, aula expositiva por sistema de web conferência, e as atividades seguem durante a semana no espaço de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) de forma assíncrona”. Devido ao seu caráter emergencial, não podemos considerar as aulas remotas uma modalidade de ensino, mas sim uma solução rápida e por um curto período, para que assim as aulas pudessem prosseguir.

Diferentemente, a educação a distância se constitui como uma metodologia de ensino, que conta com uma estrutura e um modelo pedagógico pensado exclusivamente para garantir sua efetividade. Como afirma Behar (2020, s.p),

a Educação a Distância é uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes, tutores e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Ela possui um modo de funcionamento com uma concepção didático-pedagógica própria. Esta abrange conteúdos, atividades e todo um design adequado às características das áreas dos conhecimentos gerais e específicos, contemplando o processo avaliativo discente.

Mesmo ambos se utilizando de tecnologias, os princípios e a estruturação de cada um diferem grandemente. Na EaD professores, tutores, estudantes escolhem esta opção de ensino, há inclusive uma legislação que a norteia e são disponibilizados recursos adequados para que desempenhem suas atividades. Já o ensino remoto, foi uma medida urgente sem profissionais preparados para utilizarem-se desse suporte e com dificuldades de acesso e compreensão de grande parte da comunidade escolar.

No Rio Grande do Sul especificamente, o mês de junho de 2020 foi o marco para a implementação das aulas remotas por meio da plataforma *Classroom* na rede estadual de ensino, quando o governo do Estado anunciou a ação que seguiria ao longo do ano letivo de 2020 e que visou “[...] a criação de mais de 37 mil turmas espelhadas e mais de 300 mil ambientes virtuais divididos por componentes curriculares” (RIO GRANDE DO SUL, 2020).

Portanto, a partir deste momento as escolas públicas estaduais passaram a fazer uso da plataforma *Classroom* e de outros meios digitais para se comunicarem e disponibilizarem as aulas para os estudantes. Foi neste contexto, que os núcleos do PRP - subprojeto alfabetização iniciaram suas atividades, tendo que criar seus primeiros vínculos por intermédio das plataformas digitais. Para isso, residentes e escolas-campo tiveram que articular estratégias remotas que aproximassem o ambiente escolar (professores, estudantes, preceptores) do ambiente universitário (residentes, coordenadores, docentes).

Este contexto atípico não era esperado e nem constava nos documentos do PRP, tornando-se de fato um grande desafio para residentes, escolas e universidade. Podemos perceber alguns desses desafios por meio do relato da residente 7, em que nos diz que

*com certeza foi muito desafiador, em questão de não poder estar presencial com a escola, estudantes. Às vezes a tecnologia não ajudava, travava a internet nos encontros, nas apresentações. Também não podíamos realizar encontros remotos com as crianças, por alguns não ter acesso a tecnologia, o telefone ficava com os pais. No turno do dia, os pais trabalham e à noite não queríamos perturbar. Outros aparelhos não tinham WhatsApp (RESIDENTE 7, 2022)*

Nesta mesma perspectiva, a residente 2 também expressa que “o maior desafio foi ter que adaptar a mesma proposta para diversas plataformas tecnológicas para atender as necessidades das crianças” (RESIDENTE 2, 2022). Ou seja, adaptar a rotina presencial a qual professores e estudantes estavam acostumados para o ensino remoto exigiu um preparo aligeirado para “dominar” as novas tecnologias necessárias para dar continuidade às aulas. Além disso, como bem apontado pela residente 7, precisamos considerar que a escola acolhe públicos heterogêneos, e por isso, nem todos os estudantes possuem o mesmo acesso aos meios digitais, seja por falta de disponibilidade de equipamentos tecnológicos e até mesmo o próprio acesso à rede de internet. De acordo com a ANDESSN (2020, p. 14), nós vivenciamos uma “[...] realidade em que há mais de 4,5 milhões de brasileiros sem acesso à internet banda larga e mais de 50% dos domicílios da área rural não possuem acesso à internet. Em uma realidade em que 38% das casas não possuem acesso à internet e 58% não têm computador”.

Ou seja, a pandemia e o ensino remoto serviram para escancarar ainda mais as desigualdades sociais e o abismo digital existente em nossa sociedade, fazendo com que diversos estudantes ficassem à mercê do seu direito à educação, devido à falta ou as precárias condições de acesso aos meios tecnológicos. Essas condições não afetaram somente a vida dos estudantes da educação básica, refletindo também nas práticas dos professores, e nesse caso dos residentes inseridos nas escolas. Como afirmam Mendes, Menezes e Martilis (2021), além de faltar estrutura na casa dos estudantes,

[...] falta estrutura adequada na casa da maioria dos professores. E aí veio o grande problema: como dar aulas online com esta situação? Para quem olha de fora, talvez não perceba, mas os professores sofrem quando o resultado do seu trabalho não é adequado, não é próximo daquilo que colocou como objetivo, quando não atinge a todos, enfim, quando o resultado do trabalho causa frustração. (MENDES, MENEZES, MARTILIS, 2021, p. 54)

Diante deste cenário, residentes relataram as dificuldades em planejar e dar aulas por meio de plataformas online e com acesso instável à rede, evidenciando uma aproximação fragilizada com os estudantes, uma vez que só podiam estabelecer o contato de maneira remota. A residente 12 nos relata que “*foi bem difícil pensar em propostas a distância, sem olhar para os estudantes e sem ter certeza de fato que estavam aprendendo ou realizando as propostas*” (RESIDENTE 12). Portanto, podemos perceber que ser professor é viver em uma profissão cercada de enfrentamentos (o ensino remoto é um destes), que desvela diariamente as reinvenções, limitações, angústias, desafios, superações do fazer docente.

No entanto, mesmo diante de tantos percalços, residentes apontam para as aprendizagens obtidas com o desenvolvimento do ensino remoto. De acordo com a residente 11, o ensino remoto

*[...] também foi uma grande ferramenta para a adaptação, com um suporte e uma nova aprendizagem para os educadores e educadoras, a pandemia por si só foi e ainda é um grande desafio, com muitos ganhos em novas aprendizagens e com muitas perdas em não se desligar do modo tradicional e convencional[...].*  
(RESIDENTE 11, 2022)

Nesta perspectiva, a apropriação de tecnologias e plataformas é vista como novas possibilidades de atuação e de se pensar as práticas em sala de aula. No entanto, não se trata de reproduzir o modelo tradicional de ensino por meio destes aparatos, mas de utilizá-los como contribuintes de uma educação de qualidade, diferenciada e tecnológica. Portanto, pode-se dizer que este momento foi bastante representativo para que se compreendesse os desafios que a comunidade escolar precisa enfrentar no seu cotidiano e em meio às condições mais adversas.

Sendo assim, a reinvenção do ensino e da aprendizagem que a pandemia exigiu dessas residentes e escolas-campo apesar de todas as suas dificuldades, é uma das amostras que o Programa Residência Pedagógica proporcionou, evidenciando que não existe uma receita pronta para fazer educação. De tal maneira, as residentes puderam estabelecer maiores relações com a dinâmica do ambiente escolar, compreendendo suas mudanças e desafios mediante as transformações que ocorrem na sociedade, bem como constituir e fortalecer suas identidades profissionais docentes.

## 5.2 PRÁXIS NA FORMAÇÃO INICIAL: O PRP APROXIMANDO A UNIVERSIDADE E ESCOLA



Analisando as respostas cedidas pelas residentes, ficaram evidentes aspectos que ressaltam a aproximação entre a universidade e a escola, dando destaque ao programa como um articulador entre teoria e prática, como propulsor de trocas de experiências, de formação coletiva e fundamental para criação da identidade profissional das residentes.

Nesta perspectiva inicial da importância da aproximação entre esses dois ambientes (universidade e escola), a residente 4 destaca que o PRP contribuiu imensamente,

*[...] pois o mesmo oferece um vínculo e uma aproximação com o ambiente escolar, futuro campo de atuação do acadêmico residente. Acredito que é essencial essa aproximação entre universidade e escola para a formação inicial do futuro pedagogo, pois traz uma noção da realidade vivenciada na escola (RESIDENTE 4, 2022).*

Do mesmo modo, a residente 2 nos relata que *“foi muito significativo essa relação escola-universidade, houve muita cumplicidade e troca de experiências” (RESIDENTE 2, 2022)*. Portanto podemos perceber a importância deste elo que o PRP possibilita, em que a formação dos docentes perpassa o academicismo, abarcando os diferentes contextos e realidades escolares. Ao estarem inseridos nas escolas, as residentes evidenciam as contribuições que isso agrega para sua constituição como profissionais, em que visualizam e vivenciam em lócus os afazeres, desafios, práticas que a escola e sala de aula exigem dos professores. Isto nos remete novamente ao que Nóvoa (2019) nos diz, ao ressaltar que é de grande importância a existência deste terceiro espaço, em que os graduandos, futuros professores tenham experiências no ambiente em que poderão exercer sua profissão, na escola.

Esta aproximação entre universidade e escola vai muito além de simplesmente inserir as residentes nas escolas, ela envolve questões muito mais exitosas e enriquecedoras para a formação dos sujeitos envolvidos. Para muitos, esse é um dos primeiros contatos como professor em sala de aula, momento muito importante para formação desses residentes, que veem no programa uma oportunidade para se conhecerem como profissionais educadores, exercendo sua profissão na própria escola, e não distante dela. Nesse viés, a residente 10 destaca que PRP foi *“muitíssimo importante, para quem não tem contato com a sala de aula, pois esta é uma grande oportunidade de estar”*. (RESIDENTE 10, 2022)

A residente 6 também destaca que sua participação no PRP, contribui para o desenvolvimento de outras atividades fora do programa, como ela nos relata: *“[...] minhas experiências com crianças em outros espaços e momentos educativos foram muito mais exitosas depois das vivências do PRP, creio que, em virtude da segurança que passei a ter*

*depois das práticas do PRP” (RESIDENTE 6, 2022).* Portanto, por meio dos relatos destas residentes, fica evidente a importância de possibilitar esse contato com a escola e sala de aula, neste caso mesmo de maneira remota, pois isto contribui para que estes discentes e futuros pedagogos, se desafiem a pensar e planejar propostas pedagógicas, a compreenderem os desafios e a dinâmica de uma aula, superando medos e incertezas do primeiro contato como professor no ambiente escolar.

Sendo assim, o PRP é um importante espaço de iniciação à docência, o que contribui para que as residentes desenvolvam conhecimentos necessários para sua atuação em sala de aula e se sintam mais seguros e preparados para atuarem futuramente. Conforme afirmam Passini E., Passini R. e Malysz (2010):

[...] para nos tornarmos professores, precisamos construir conhecimento profissional, que não é algo pronto e que podemos compreender estudando a experiência dos outros. O conhecimento metodológico das ações em sala de aula será construído pela vivência em sala de aula, ao longo da carreira como professor. O nosso desempenho docente dependerá não exclusivamente, mas grande parte, de nosso histórico acadêmico e das reflexões sobre a prática de ensino nos momentos de sala de aula (PASSINI E.; PASSINI R.; MALYSZ, 2010, p. 29).

No PRP os residentes podem integrar-se a uma rotina que normalmente vivenciariam somente após concluírem o curso de licenciatura, participando desde os momentos de planejamento e de elaboração de um plano de aula até a prática em sala com os estudantes, aspectos esses que são fundamentais nos processos de formação inicial e profissionalização docente.

Inseridas na escola e em contato com os estudantes, as residentes puderam estabelecer relações muito mais sólidas entre a teoria e a prática, aspecto esse citado em grande parte dos relatos. De acordo com o que afirma a residente 7 (2022), “*a universidade estar presente na escola é muito significativo, pois a teoria e a prática andam juntas, são indissociáveis*”. Sua fala nos remete ao pensamento de Pimenta (2009) quando afirma que isoladamente, teoria e prática não levam a transformação da realidade, por isso, ambas devem estar articuladas de maneira complementar e indissociável.

A residente 4 também aponta para a relação teoria e prática, destacando o desenvolvimento da práxis. De acordo com a residente, o PRP

*foi uma experiência positiva que me possibilitou uma maior noção sobre a ação docente e sobre a relação entre teoria e prática - a práxis - que acontece na realidade e no cotidiano da escola, a partir dos encontros online com as crianças e no planejamento das propostas que eram desenvolvidas com as turmas. (RESIDENTE 4, 2022)*

Ao falarmos da relação teoria e prática, precisamos compreendê-la em uma perspectiva mais ampla, pois não significa que na universidade somente a teoria está presente e que na escola somente se desenvolve a prática. Em um sentido mais abrangente, essa relação teoria e prática se faz conjuntamente, em um processo de ação e reflexão, em que da teoria se parte para a prática e da prática se chega a uma nova teoria, assim, teoria e prática se fazem juntas e concretizam-se na práxis (FREIRE, 1987). Conforme Freire (1981),

[...] a práxis não é a ação cega, desprovida de intenção ou de finalidade. É ação e reflexão. Mulheres e homens são seres humanos porque se fizeram historicamente seres da práxis e, assim, se tornaram capazes de, transformando o mundo, dar significado a ele. É que, como seres da práxis e só enquanto tais, ao assumir a situação concreta em que estamos, como condição desafiante, somos capazes de mudar-lhe a significação por meio de nossa ação (FREIRE, 1981, p.109).

Nesse sentido, Freire (1987) destaca a reflexão crítica como característica fundamental para efetivação da práxis, pois sem esta, a teoria pode tornar-se ineficaz e a prática um mero “ativismo”. Portanto, é possível dizer que a práxis, como um movimento dialético entre ação e reflexão, teoria e prática, é imprescindível na profissão docente, visto que, se o desejo é de transformação e melhorias no atual cenário da educação pública, a práxis precisa estar na base desta transformação.

Sendo assim, os educadores, neste caso as residentes têm no PRP a possibilidade de refletirem criticamente sobre esta relação teoria e prática, compreendendo-a em seu sentido mais amplo, por meio da reflexão sobre seus atos e práticas, podendo assim renovar, repensar e recriar a sua ação pedagógica, com base nas suas experiências vividas no espaço escolar. Sartori (2013, p. 57), afirma que

a atitude crítica dedicada à relação teoria-prática deve ser tomada como indicativo para ressignificar a proposta dos cursos de formação de professores, contribuindo para a (re) configuração dos atos de ensinar e de aprender, permitindo ao professor-aluno adentrar na percepção da existência e na compreensão da realidade dos fatores que limitam ou potencializam o ato de educar. É na inter-relação entre os atores do processo de ensino-aprendizagem que se constrói e se reconstrói a ação- a práxis pedagógica. (SARTORI, 2013, p. 57)

Assim, essa relação entre teoria e prática fomenta a reflexão crítica, reconhecendo a escola como um espaço de formação e de aprendizagem, em que o enfrentamento de desafios cotidianos e a partilha de experiências com os pares, possibilita que se (re)construa a própria formação, as próprias práticas e teorias. Nesse sentido, como afirma Freire (1987), o diálogo e

o trabalho coletivo se tornam premissas fundamentais para a construção de conhecimento, integrando a escola e a universidade como parceiras na formação docente. Sendo assim, o PRP pode ser considerado um fomento a esse diálogo entre universidade e escola, em que por meio da práxis, o educador se reconhece também como aquele que tem algo a refletir e aprender.

Nesse contexto, em que o diálogo e o trabalho coletivo representam importantes aspectos para formação das residentes, eles evidenciam que a troca de experiências com preceptores e professores das escolas foi fundamental para que compreendessem melhor a profissão docente e construíssem juntos reflexões a respeito da educação. A residente 11 nos relata que o PRP possibilitou *“uma bela troca de experiência, conhecimento e uma formação para a escola, professora regente e para mim ao aprender muito com ela. (RESIDENTE 11, 2022)*

Deste modo, o PRP ao possibilitar a imersão no cotidiano escolar é marcado também pelo acompanhamento e cooperação por parte dos docentes das escolas-campo e das IES. Isto permite que professores de diferentes espaços dialoguem e constituam uma formação conjunta, sendo assim, contribui com a formação inicial de residentes e com a formação continuada dos professores já formados.

Nóvoa (1992) destaca estes aspectos ao afirmar que *“a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”(NÓVOA, 1992, p. 26)*. Ou seja, residentes, professores da Educação Básica, professores das IES, dialogam, compartilham experiências e conhecimentos, constituindo assim a docência a partir de múltiplos saberes. A respeito disso, a residente 6 afirma que:

*estas conversas e trocas de saberes entre a universidade, a escola, os residentes e demais colegas da academia, nos permitem ver o contexto da educação de vários pontos de vista, fazendo que a cooperação dos diferentes agentes sociais resulte em melhores respostas para os dilemas do cotidiano escolar. (RESIDENTE 6, 2022)*

Diante disso, universidade e escola se entrecruzam como potentes espaços formadores, que dialogam a partir de diferentes perspectivas e espaços trazendo suas noções e experiências a partir da realidade que vivenciam. As escolas são importantes espaços para a construção da aprendizagem profissional docente, contribuindo com a formação inicial dos residentes, bem como, a interação com o espaço universitário contribui com a formação continuada dos professores que já estão inseridos nas escolas. Assim, como dito pela residente 6, ambos

(escola e universidade) podem construir e refletir conjuntamente sobre os desafios e possibilidades do cotidiano escolar.

Nesse sentido, algumas residentes evidenciam o acolhimento que receberam por parte das escolas-campo e a importância do trabalho conjunto na construção do planejamento e na proposição de ações pedagógicas. A residente 1 pontuou que durante o PRP puderam “[...] *compartilhar ideias com as professoras regentes em que as mesmas me orientavam de como proceder às demandas da escola*” (RESIDENTE 1, 2022). A residente 6 também destaca que a sua relação com a escola foi muito agradável, que

*a preceptora do núcleo ao qual eu pertencia era bastante acolhedora para com as residentes e sempre nos oportunizou experimentar, inventar, criar e construir o nosso fazer pedagógico de principiantes. Esta liberdade e apoio que tínhamos durante o desenvolvimento de práticas pedagógicas permitiu que eu me sentisse mais animada e segura [...].* (RESIDENTE 6, 2022)

Fica evidente, como esta atitude acolhedora das escolas foi fundamental para que as residentes se sentissem pertencentes a esse espaço, e assim estivessem mais seguros para desempenharem suas ações docentes. A respeito disso, Nóvoa (2019, p. 9) afirma que “é na passagem da universidade para as escolas, e na forma como os professores mais experientes acolhem os mais jovens, que se joga grande parte do futuro profissional de cada um”, portanto, essas experiências iniciais de integração nos espaços escolares são fundamentais para definir a relação dos discentes com a profissão. Por meio desse acolhimento e processo coletivo de trabalho, as residentes afirmam ter desenvolvido suas práticas de maneira mais segura e efetiva, atendendo as demandas das escolas com constante apoio dos professores e preceptores envolvidos no programa.

Com o exposto, percebemos as contribuições que o PRP trouxe para formação inicial e principalmente para construção da identidade profissional desses residentes, uma vez que, vivenciaram na prática o cotidiano docente. Essa oportunidade de estar no ambiente escolar possibilitou que residentes compreendessem a organização e rotina da escola, percebendo assim as imperfeições e desafios cotidianos dessa realidade, situações essas que por vezes não são percebidas e nem citadas no ambiente universitário.

Nessa perspectiva, a residente 6 (2022) relata que por meio da sua participação no programa, pode “*comprovar que a romantização da docência e a falsa sensação de que chegaremos na escola com o poder de modificar a estrutura desta instituição em um passe de mágica, não se aplicam na vida real*”, ou seja, mesmo com o aporte teórico que o mundo acadêmico proporciona, que por vezes faz acreditar que será o suficiente para compreender e

superar os desafios encontrados na escola, as residentes se deparam com situações que estão distantes do seu alcance, mas que podem ser mediadas com o apoio da comunidade escolar.

Mesmo diante desses desafios, o PRP surge nas escolas também como um apoio, contribuindo com a formação continuada dos professores e trazendo inovações para a educação. Ao encontro disso, a residente 11 (2022) afirma que, “*o RP, chegando nas escolas com essa juventude com a formação que a UFFS proporciona traz renovação para as escolas e espaços os quais estamos inseridos*”.

Assim, ao estabelecer a aproximação entre esses dois espaços (universidade e escola), o PRP está contribuindo com o desenvolvimento de ambos, ou seja, o programa

é um caminho promissor para a qualificação da formação de professores fortalecendo tanto a formação inicial como a continuada, pois, ao estabelecer um coletivo com diferentes experiências e olhares para a docência, se oportuniza um movimento de profissionalização e de reflexão na e sobre a prática. (LEITE; WENZEL, 2019, p. 50)

Ao findarmos esta categoria, podemos evidenciar que o PRP em sua intencionalidade de qualificar e fortalecer a formação dos discentes de cursos de licenciatura por meio do desenvolvimento de projetos que consolidam a relação entre a universidade e as escolas de educação básica, de fato, contribuiu com diversos aspectos na formação inicial das residentes participantes desta pesquisa. No entanto, para além dessas contribuições, como dito anteriormente, as residentes relataram também alguns desafios vivenciados no decorrer do programa, por isso, a próxima categoria se destina a apresentar tais questões.

### 5.3 DESAFIOS DA PRIMEIRA EDIÇÃO DO PRP NO CURSO DE PEDAGOGIA: PROVOCAÇÕES NECESSÁRIAS

Considerando que o núcleo do PRP na UFFS *campus*-Erechim, é recente, que o subprojeto foi desenvolvido em sua maior parte de maneira remota/virtual devido a pandemia, e que a realidade educacional das escolas públicas é permeada por diversas problemáticas, era esperado que as residentes encontrassem desafios durante a participação no programa.

Inicialmente voltamos a destacar que esta edição do PRP a qual as residentes participantes da pesquisa fizeram parte, é a correspondente ao ano de 2020. A primeira, realizada no ano de 2018, era composta por 7 subprojetos, e no ano de 2020 foi incluído o subprojeto de alfabetização no *campus* Erechim (SIMÕES, 2019). Portanto, as residentes

desta pesquisa fazem parte do primeiro grupo selecionado para participar do PRP- subprojeto Alfabetização.

De tal maneira, algumas residentes relatam algumas incertezas vivenciadas no início do programa. *“No começo foi meio difícil, por ser um novo núcleo e nós também sermos novas no programa, mas depois foi se alinhando e a preceptora começou a nos auxiliar mais para mantermos esse contato mais próximo com a escola” (RESIDENTE 1, 2022)*. Por ser um projeto novo, é compreensível a geração de expectativas, incertezas, angústias, afinal, até então os sujeitos envolvidos não tinham experiência com o programa. No entanto, como a própria residente relata, com o apoio e estabelecimento de vínculos com a escola, foi possível ir amenizando esses desafios.

Junto a essas inseguranças de um projeto novo, foram encontrados diversos desafios vinculados à pandemia de Covid-19. Como esta questão já foi contextualizada na pesquisa, me detenho a apresentar diretamente as respostas citadas pelas residentes, em que relatam as dificuldades que a pandemia ocasionou no desenvolvimento do programa.

Todas as residentes relataram em algum momento do questionário que sentiram a falta da interação física, presencial com as escolas, visto que, devido a pandemia, só puderam interagir de maneira virtual. Nesse sentido, a residente 4 indica que existiram desafios

*[...] especialmente em relação ao distanciamento social, onde não era possível o encontro presencial com as crianças dentro da escola. Isso não possibilitou efetivamente uma aproximação física e uma interação com as crianças e com a escola, o "estar junto", o que fez muita falta. (RESIDENTE 4, 2022)*

Ao encontro de sua resposta, a residente 3 também relata que *“a falta de interação no chão da escola, com certeza trouxe prejuízos ao desenvolvimento das atividades mas, foram superados em grupo e com o auxílio da escola.” (RESIDENTE 3, 2022)*. Considerando as duas respostas fica evidente a dificuldade das residentes em fortalecer as relações com o ambiente escolar e principalmente com as crianças, afinal, ninguém estava preparado para tantas transformações nas relações sociais e educacionais.

Além de ser um programa novo, as residentes precisaram juntamente com as escolas estabelecer novas formas de ensinar que ocorressem de maneira virtual, o que constitui-se verdadeiramente como um grande desafio, afinal, *“[...] pela sua própria natureza, a educação não pode não ser presencial. [...] a educação se constitui necessariamente como uma relação interpessoal, implicando, portanto, a presença simultânea dos dois agentes da atividade educativa: o professor com seus alunos” (GALVÃO; SAVIANI, 2021, p. 40)*.

Cientes de que não poderiam mudar este contexto remoto, as residentes precisaram juntamente com suas escolas-campo, buscar por estratégias que suprissem as necessidades das

escolas e que principalmente alcançassem e interessassem o maior número de crianças possível. A respeito disso, elas nos relatam que a falta de preparo para executar esse modelo de ensino (remoto), trouxe muitas preocupações, especialmente pela falta de familiaridade com as plataformas digitais de ensino e por não conhecerem as crianças e seus interesses. Estas questões podem ser observadas no relato da residente 9 que afirma ter se deparado com inúmeros desafios, principalmente em relação ao “[...] planejar uma aula que fosse do interesse dos estudantes” (RESIDENTE 9, 2022), e no relato da residente 13, que aponta:

*o principal desafio com certeza foi o relacionamento a distância, não conhecer as crianças pessoalmente, não ter a interação presencial, foi muito difícil. Isso também resultou em crianças que eu nunca conheci durante o ano acompanhado, pois essas, não tinham acesso à plataforma. Da mesma forma de crianças que estavam na plataforma mas nunca apareceram. E isso por diversos fatores, como as famílias que não conheciam o funcionamento das propostas remotas desde as que não tinham acesso a uma rede com internet até o caso de uma criança haitiana em que a família desafiava a compreender a nossa língua e as orientações. (RESIDENTE 13, 2022)*

Ao encontro da percepção da residente 13, a residente 5 também nos relata que a falta e a dificuldade de contato com a escola, universidade e crianças fez com que ela perdesse o interesse no programa. Portanto, novamente a questão do distanciamento e do acesso às tecnologias surge como uma grande problemática vivenciada durante o programa. Afinal, mesmo com todo o esforço, estudo, discussões das residentes com as escolas, para planejarem propostas que atendessem esse modelo de ensino, elas não conseguiriam assegurar que todos os estudantes de fato tivessem acesso a essas propostas, pois as distintas condições e realidades destes estudantes contribuía para que participassem ou fossem excluídos do ensino remoto.

*a [...] generalização dessa modalidade de ensino ignora as condições objetivas dos estudantes que não possuem acesso à internet, dentre outros problemas, como, por exemplo, a falta de local adequado para estudo na residência, a ausência de equipamentos necessários, como computadores, tablets e celulares, entre outras diversas dificuldades encontradas pelas filhas e filhos da classe trabalhadora. (GALVÃO; SAVIANI, 2021, p. 30)*

Apesar de todos os desafios e limitações que permeiam a vida de estudantes e professores, especialmente neste contexto pandêmico, é citado também pelas residentes que ao mesmo tempo que desafiam, algumas dessas situações também ensinam a ser professor. Digo isto após analisar a resposta da residente 6 (2022), que mesmo relatando “[...] medo e insegurança de planejar ou orientar atividades online”, diz ter superado e transformado essas dificuldades em “[...] oportunidades de conhecer mais a respeito de uma área na qual eu tinha pouco ou nenhum alicerce”. (RESIDENTE 6, 2022)



Dessa forma, milhares de professores precisaram, repentinamente, em um curto espaço de tempo, “dar conta” de novas demandas, de novos formatos de aulas, repensar sobre seu fazer, qualificá-lo, inová-lo, traçando assim um novo perfil docente. Ao encontro disso, Palú, Schutz e Mayer (2020, p. 151) relatam que “neste momento histórico os professores têm se constituído artesãos da sua prática, descobrindo caminhos, possibilidades, inventando, adaptando e experimentando recursos e diferentes formas de intervenção num processo de tentativa x erro x acerto”. Não querendo romantizar esta necessidade de renovação das práticas docentes, pois sem dúvidas esse foi um contexto que sobrecarregou e fez com que muitos professores adoecessem física e mentalmente, mas quero evidenciar que para muitos profissionais esse foi um momento muito importante para que se desprendessem de práticas muito mecânicas e tradicionais, precisando assim discutir sobre novas possibilidades de ensino.

Além dessa necessidade de repensar e se aprimorar a novos formatos do fazer docente, é preciso destacar que esta pandemia trouxe à tona alguns diálogos muito necessários em torno das lacunas da educação pública, evidenciando muitos dos silenciamentos e desigualdades que atingem o direito educacional dos sujeitos. Neste sentido, Lagares (2020), destaca que

[...] fervilham questões que têm sido discutidas historicamente pelo campo democrático popular que, ao nosso ver, são centrais e podem gerar efeitos mais perversos para uns que para outros. Dentre elas, talvez a maior diga respeito às fortes desigualdades educacionais [e sociais], estando a classe popular ‘jogada à própria sorte’ no que diz respeito ao direito à educação. O mais provável é, então, que o distanciamento temporal em relação à escola fortaleça tais desigualdades entre os alunos das diferentes classes sociais ou até eleve as taxas de abandono e evasão da classe popular. É preciso, pois, retomar a defesa do direito à educação universal e de qualidade, para cidadania e democracia efetivas. (LAGARES, 2020, p. 4).

Esses desafios também serviram para que as residentes vivenciassem a dinâmica escolar diante de tantas transformações ocorridas na sociedade. Acredito que esta tenha sido uma experiência única em que escola e universidade (re) aprenderam, discutiram, refletiram sobre as problemáticas e se fortaleceram enquanto instituições públicas, contribuindo impreterivelmente com a formação crítica e reflexiva da identidade docente das residentes, em meio ao caos instaurado pela pandemia.

Porém, os desafios apresentados pelas residentes não estavam ligados somente à pandemia, alguns referem-se também aos aspectos da própria conjuntura do programa. A

questão citada por algumas residentes se refere ao valor da bolsa paga. De acordo com a residente 13 (2022),

*[...] a única problematização que merece atenção urgente é a questão do valor da bolsa, que acaba sendo muito baixo e incoerente a realidade que vivemos. Com isso, faz com que alguns estudantes do curso acabem optando por um estágio remunerado de oito horas ou um emprego com um valor maior (mesmo que ainda baixo). Contudo, o programa é de extrema importância para os discentes, pois hoje, acaba sendo a única oportunidade de um ingresso nas escolas antes dos estágios.*

Inicialmente desejo retomar brevemente o que consta no edital do programa a respeito da concessão de bolsas. De acordo com o edital de 2020, os residentes deverão dedicar no mínimo 25 horas mensais para o desenvolvimento de atividades e serão apoiados com a concessão de uma bolsa no valor de quatrocentos reais (CAPES, 2020c). Também aborda que o estudante poderá ser bolsista mesmo que tenha algum vínculo empregatício ou estágio remunerado, “[...] desde que não possua relação de trabalho com a IES participante ou com a escola onde desenvolverá as atividades do subprojeto” (CAPES, 2020c, p. 5)

Portanto os residentes precisam dedicar um tempo significativo para efetivação do programa e recebem para isso uma bolsa consideravelmente baixa. Como a residente relata, este valor (R\$ 400), é incoerente à realidade em que vivem, pois, estes residentes precisam arcar com despesas básicas primárias, como alimentação e transporte. E mesmo que o edital possibilite a articulação entre o recebimento da bolsa e outro vínculo empregatício, é quase impossível conseguir flexibilizar os horários de um trabalho formal para atender as demandas e as 25 horas mensais exigidas pelo programa.

Essa dificuldade em sustentar-se com a bolsa e a necessidade de conciliar com outros trabalhos, faz com que a procura pelo programa diminua e também que muitos residentes desistam de participar. Esta situação é apresentada pela residente 6 (2022), ao destacar que “o valor repassado aos participantes é módico, o que faz com que os estudantes precisem buscar outra fonte de renda e, muitas vezes, isso acaba acarretando no abandono do programa por não ser possível conciliar os dois”. (RESIDENTE 6, 2022)

Portanto, mesmo sendo uma oportunidade de aproximação com o ambiente escolar, os residentes precisam pensar em suas condições financeiras, visto que, se não possuem uma estrutura sólida para se apoiarem durante a participação no programa, dificilmente conseguirão manter-se com o valor pago pela bolsa. Considerando especificamente a realidade da UFFS, uma universidade de caráter popular, em que a maior parte dos estudantes

é proveniente de camadas mais populares e que precisam estudar e trabalhar para o próprio sustento, o programa acaba tornando-se ainda mais inviável.

No entanto, ainda há aqueles que vêm no programa e na bolsa uma oportunidade complementar a renda, por isso, muitos residentes buscam conciliar o PRP com outros trabalhos, mas como relata a residente 6 (2022) isso acaba em alguns casos prejudicando outros residentes: *“há os casos em que o residente, na tentativa de conciliar o PRP com outro trabalho, acaba deixando as obrigações do programa se acumularem nos colegas do núcleo, fazendo com que a divisão de tarefas acabe acontecendo de maneira injusta (RESIDENTE 6, 2022).* É compreensível a necessidade de complementação de renda por parte dos residentes, no entanto, isto não deve ser o principal motivo para a participação no programa. É necessário um interesse maior, muito comprometimento e dedicação, para que assim, o núcleo construa um trabalho coletivo e justo para todos.

Por fim, abordamos a questão das bolsas, tendo em vista que “a residência pedagógica, de modo geral, toma emprestado alguns pressupostos da, ou simplesmente faz analogia à residência médica na formação complementar (pós-graduação) dos cursos de Medicina” (FARIA; PEREIRA, 2019, p. 334), é inevitável fazermos questionamentos sobre a discrepância da valorização entre ambos. Obviamente estamos falando de programas com moldes diferenciados, afinal, são cargas horárias diferentes, momentos de realização diferentes (graduação e pós-graduação), mas é da residência médica que se tem a inspiração de adotar o princípio da imersão no campo profissional da docência, propondo a formação teórico prática para os residentes (FARIA; PEREIRA, 2019).

Mesmo considerando esses diferenciais, podemos evidenciar que os valores pagos pela residência médica<sup>8</sup> são muito mais elevados do que para residência pedagógica, apontando para um certo descaso com os interesses educacionais e a profissão docente no país. Nesse viés, se torna importante a discussão e breve mudança nos valores repassados para os residentes do PRP.

Já não bastasse os baixos valores pagos aos residentes, é preciso destacar que diante dos sucessivos cortes e congelamentos de verba na educação, esses residentes ainda

---

<sup>8</sup> De acordo com a Portaria Interministerial nº 9, de 13 de outubro de 2021, o valor mínimo da bolsa assegurada aos médicos-residentes e aos residentes na área profissional da saúde é de R\$ 4.106,09 (quatro mil, cento e seis reais e nove centavos).

BRASIL. Portaria Interministerial nº 9 de outubro de 2021. Altera o valor mínimo da bolsa assegurada aos médicos residentes e aos residentes em área profissional da saúde. Brasília, 2021.

Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/sesu/pdf/PORTARIAINTERMINISTERIALN9DE13DEOUTUBRODE2021PORTARIAINTERMINISTERIALN9DE13DEOUTUBRODE2021DOUImprensaNacional.pdf>

STERIALN9DE13DEOUTUBRODE2021DOUImprensaNacional.pdf

precisaram manifestar-se pelo atraso no pagamento de bolsas ocorrido nos meses de setembro e outubro, um reflexo de um (des)governo que pouco valoriza a educação pública do país. Como afirma a presidente da UNE, esse atraso no pagamento das bolsas

impacta na permanência de estudantes de licenciatura de todo o país e também na sua formação de qualidade. É necessário que a formação dos docentes não seja negligenciada no país, já que isso impacta a educação básica também. O Brasil precisa de um círculo virtuoso de educação e no atual governo, constantemente, vemos o contrário. (BRELAZ, 2021, s.p)

Percebermos que as adversidades encontradas no decorrer do programa foram para algumas residentes motivos para perda de interesse, especialmente em virtude das adversidades relacionadas à dificuldade de contato com a escola, estudantes e devido ao baixo valor da bolsa. No entanto, um grande grupo também nos relatou que viram nessas adversidades uma grande oportunidade de se reinventarem e se afirmarem na profissão docente, desafiando-se ao cotidiano escolar e fortalecendo a formação inicial.

Além disso, devemos destacar a importância que o trabalho coletivo, as reflexões e discussões realizadas entre escolas e universidade tiveram na superação de diversas dificuldades encontradas durante o programa e o cotidiano docente. Isto nos remete e reafirma o que diz a epígrafe deste trabalho: “ninguém se integra numa profissão sozinho, isoladamente. Ninguém constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas. Ninguém, sozinho, domina completamente a profissão [...]. Precisamos dos outros para nos tornarmos professores” (NÓVOA, 2019, p. 10).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse momento, me integro nessa pesquisa assumindo o papel de também residente participante do PRP, trazendo assim algumas reflexões finais a respeito do assunto. Entre os anos de 2020 e 2022 pude integrar-me ao programa e compreender de maneira mais efetiva seu desenvolvimento, seus desafios e suas contribuições para minha formação pessoal e profissional, o que me motivou a também a investigar as percepções de colegas residentes sobre estas questões.

Levando em consideração minha participação, percebo o programa Residência Pedagógica como uma grande oportunidade de fortalecimento para formação docente. Uma experiência que colabora com a inserção dos residentes nos espaços escolares antes do término da graduação, que aproxima o ambiente universitário do ambiente escolar, possibilitando que estes residentes sejam protagonistas de suas práticas e sejam incentivados a refletirem de maneira crítica e colaborativa sobre elas no contexto real das escolas.

A participação no programa durante esse período (2020-2022) acabou sendo turbulenta, uma vez que, fomos cercados por um contexto jamais esperado. A pandemia de Covid-19 trouxe consigo inseguranças, medos, incertezas e diversas dúvidas, dentre elas, a de *como ser professor em meio ao distanciamento social?* Em nossa graduação não fomos ensinados e preparados para ensinar de maneira remota, online e distante dos estudantes. Compreendemos que esse processo depende do contato, da interação entre os pares, no entanto, foi necessário acompanharmos o contexto social e global que estávamos vivendo naquele momento, e para isso foi preciso nos “adaptarmos” ao novo cotidiano escolar, ao ensino remoto e as relações estabelecidas por meio das telas (celulares, computadores).

Nesse sentido, a imersão presencial no espaço escolar e a compreensão da estrutura das escolas ficou comprometida, mas diversos outros aspectos foram vivenciados. Foi um momento de nos acolhermos - escolas e universidade - de falarmos das angústias, das incertezas do que fazer, de refletirmos e ressignificarmos nossas práticas, de aprendermos juntos e fortalecer a educação, mesmo de maneira remota e distante. Foi um tempo de estudos, de erros e acertos, em que mesmo despreparados ou ligeiramente preparados, compreendemos a dinâmica e imprevisibilidade que cerca a profissão docente.

Não podemos romantizar estes desafios vivenciados no decorrer do programa, como sendo puro aprendizado da profissão, afinal, no contexto educacional em que vivemos, onde a educação é cada vez mais sucateada, os professores precisam, muitas vezes, enfrentar sozinhos desafios que não lhes cabe, que não deveriam ser de sua responsabilidade. Além

disso, a falta de apoio e suporte ideal para que professores pudessem exercer sua profissão neste momento excepcional fez com que muitos ficassem à mercê de recursos adequados para promoverem o ensino remoto, adocessem física e mentalmente, ficando sobrecarregados com as demandas impostas. Estes desafios não estavam colocados somente aos professores, os estudantes também foram grandes vítimas dessa situação, tendo comprometido o que lhes é seu por direito, o acesso e garantia à uma educação de qualidade.

Nesse viés, compreendo e ressalto as colocações das residentes reconhecendo que o programa foi uma grande oportunidade para que eles pudessem se aproximar mais do ambiente escolar, indo além dos estágios obrigatórios oferecidos pela universidade. Como destacado, para muitos esta foi a primeira oportunidade de estar em uma sala de aula, de ser professor e reafirmar-se nessa profissão, pois como afirma Nóvoa, esta indução profissional é fundamental para que os futuros docentes se sintam pertencentes a esta profissão e fortaleçam sua identidade como professores. Isso, como apontado pelas residentes é possível principalmente pela relação que eles conseguem estabelecer entre a teoria assimilada durante a vida e graduação com as práticas do cotidiano escolar, uma relação como visto na pesquisa que se perpetua na práxis, ou seja, na ação, reflexão e ação, um movimento constante de pensar e repensar sobre teorias e práticas.

Essa aproximação, além de contribuir com a formação inicial das residentes também contribuiu com a formação continuada dos professores das escolas-campo, pois essa relação com a universidade e discentes proporcionou momentos formativos como palestras, reuniões, além dos intensos diálogos com as residentes que trazem consigo novas ideias, propostas e perspectivas sobre os processos de ensino e aprendizagem. Portanto, ficou evidente a importância do programa como propulsor de trocas de experiências, de formação coletiva, oportunizando que estes estudantes se reconhecessem ainda mais como profissionais docentes.

No que diz respeito aos desafios citados pelas residentes todos tornam-se pertinentes e necessários, para que assim possam ser analisados, discutidos e levados em consideração para as próximas edições do programa. A maioria destes desafios se referem ao fato de o PRP ser recente no curso de Pedagogia e às situações impostas pela pandemia, como a dificuldade de acesso, de interação entre os sujeitos (professores, estudantes).

Outra questão levantada e de grande importância para que o programa continue vigorando, diz respeito ao valor das bolsas pagas aos estudantes, para que assim eles possam com mais tranquilidade efetivar suas ações, sem que necessitem buscar outras fontes de renda, evitando que se sobrecarreguem e desistam de participar do programa. Nesse sentido, espera-

se que programas como esse, de valorização e qualificação docente sejam constantemente aprimorados. Para isso, esperamos que a educação volte a ser uma prioridade do governo, e que assim haja uma movimentação em torno da constituição de políticas públicas e ações eficientes que cumpram com o discurso nacional de uma educação e formação de qualidade.

Concluindo esta pesquisa, mas não colocando fim à essas discussões, trago algumas reflexões. Estas não fazem parte do objetivo desta pesquisa, mas podem orientar pesquisas e movimentos futuros relacionados à formação de professores. Muito foi falado a respeito das mudanças que a pandemia provocou na ação docente, mas quais foram de fato as ressignificações necessárias na docência? O que esse momento excepcional, marcado pelo ensino remoto, modificou na formação docente? Quais novas perspectivas e reflexões sobre o contexto educacional foi possível estabelecer a partir desse momento? De que maneira essas mudanças refletirão nessa volta à “normalidade”? Como refletirá nas ações futuras destes professores? Lembrando que esta não pode mais ser encarada como uma realidade normal, mas sim uma nova realidade, diferente daquela vivida antes da pandemia, com suas lacunas, fragilidades e desafios próprios. De tal forma, temos muito mais a pensar e refletir sobre esse assunto.

## REFERÊNCIAS

ANDES-SN. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. **Projeto do capital para a educação: O ensino remoto e o desmonte do trabalho docente**. v. 4, 2020. Disponível em: <[https://issuu.com/andessn/docs/ cartilha\\_ensino\\_remoto](https://issuu.com/andessn/docs/cartilha_ensino_remoto)>. Acesso em: 20 maio 2022.

BEHAR, Patricia Alejandra. **O ensino remoto emergencial e a educação a distância**. Porto Alegre: UFRGS, 2020.

BRASIL. **Decreto nº 29.741 de 11 de julho de 1951**. Institui a Comissão para promover a Campanha Nacional de julho de 1951. Brasília- DF, 1951. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-norma-pe.html>. Acesso em: 01 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília- DF, 2009a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm)>. Acesso em: 27 jan. 2022. (revogado pelo decreto nº 8.752/2016)

BRASIL. **Decreto nº 7.692 de 2 de março de 2012**. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior CAPES, e remaneja cargos em comissão. Brasília- DF, 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/decreto/d7692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7692.htm)>. Acesso em: 02 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília- DF, 2016. Disponível em: <[planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm)>. Acesso em: 27 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 8.977 de 30 de janeiro de 2017**. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. Brasília- DF, 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/D8977.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D8977.htm)>. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.502 de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília-DF, 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/11502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11502.htm)>. Acesso em: 28 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.029, de 15 de setembro de 2009**. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Fronteira Sul- UFFS e dá outras providências. Brasília- DF, 2009b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/112029.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112029.htm)>. Acesso em: 10 jun. 2022



BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília- DF, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 26 maio 2022.

BRASIL. **MEC lança Política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica.** Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018>>. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 343, de março de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus- COVID-19. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em: 28 maio 2022.

BRELAZ, Bruna. Após quase dois meses de atraso, Capes diz que vai pagar bolsas nos próximos dias. **O Globo**, Brasília, nov., 2021. (Entrevista). Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/apos-quase-dois-meses-de-atraso-capes-diz-que-vai-pagar-bolsas-nos-proximos-dias-25287444>>. Acesso em: 20 jul. 2022.

CAPES 60 ANOS. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Uma publicação da Assessoria de Comunicação Social (ACS) da Capes. **Revista comemorativa**, Brasília, jul. 2011. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/revista-capes-60-anos-pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2022.

CAPES. 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: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em: 10 mai. 2022.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Pibid**. Brasília: Ministério da Educação, 2020a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>. Acesso em: 15 fev. 2022

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Prof Licenciatura- Programa de Fomento à Formação de Professores da Educação Básica.** Brasília: Ministério da Educação, 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/prof-licenciatura-programa-de-fomento-a-formacao-de-professores-da-educacao-basica>. Acesso em: 15 fev. 2022.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa de Residência Pedagógica Edital nº 1/2020.** Brasília: Ministério da Educação, 2020c. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-resid-c3-aancia-pedag-c3-b3gica-pdf>. Acesso em: 28 maio 2022.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Parfor**. Brasília: Ministério da Educação, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor>. Acesso em: 15 fev. 2022.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programas de Cooperação Internacional de Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2022a. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-de-cooperacao-internacional-de-formacao-de-professores-da-educacao-basica/programas-de-cooperacao-internacional-educacao-basica>>. Acesso em: 15 fev. 2022.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2022b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica>. Acesso em: 05 fev. 2022.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer; O significado da formação continuada docente. **CONFEP Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar**, 2009. Disponível em: [http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomo\\_ral2.pdf](http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomo_ral2.pdf). Acesso em: 24 jan. 2022.

EIDT, Celso; GIORA, Gustavo. Formação do professor de Filosofia e de Sociologia para o Ensino Médio: contribuição do Programa de Residência Pedagógica. *In*: SIMÕES, Willian (org.). **Residência Pedagógica na UFFS: registros e contribuições para o fortalecimento do estágio curricular supervisionado nas licenciaturas**. Tubarão: Copiart, 2019. p. 107-119.

FARIA, Juliana Batista; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Residência Pedagógica: afinal, o que é isso? **Educação Pública**, Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 333-356, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8393/5630>. Acesso em: 20 jun. 2022.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/acao\\_cultural\\_liberdade.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/acao_cultural_liberdade.pdf). Acesso em: 20 jun. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 20 jul. 2022.

LAGARES, Rosilene. Gestão da Educação: validação das ações administrativas e pedagógico-curriculares e finalização do ano letivo de 2020. **Revista Educação Básica em Foco**, Palmas, v.1, n. 1, p. 1- 5, abr. 2020. Disponível em: <https://educacaobasicaemfoco.net.br/NumeroAtual/Artigos/A-Educacao-no-Tocantis-no-cenario-de-pandemia-Rosilene-Lagares.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

LEITE, Fabiane de Andrade; WENZEL, Judite Sherer. Experiências formativas no programa residência pedagógica na área de ciências da natureza. *In*: SIMÕES, Willian (org.). **Residência Pedagógica na UFFS: registros e contribuições para o fortalecimento do estágio curricular supervisionado nas licenciaturas**. Tubarão: Copiart, 2019. p. 35- 52.

LOSS, A. S. **Formação de professores/educadores: (auto) formação pessoal, social e profissional** (Entrevista com António Nóvoa – março de 2015). Curitiba: CRV, 2017. 116 p.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTILIS, Luiz Fernando de Sousa; MENDES, Virzangela Paula Sandy; MENEZES, Kelly Maria Gomes. Os impactos do ensino remoto para a saúde mental do trabalhador docente em tempos de pandemia. ANDES-SN (2021), **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, ano XXXI, n. 67, p. 50-61, jan. 2021. Disponível em: [https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada\\_1609774477.pdf](https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf). Acesso em: 25 jun. 2022.

MORESI, Eduardo. **Metodologia de Pesquisa**. Brasília- DF: Universidade Católica de Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.inf.ufes.br/~pdcosta/ensino/2010-2-metodologia-de-pesquisa/MetodologiaPesquisa-Moresi2003.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2022

NETO, Nathanael da Cruz e Silva. **A Capes e a política nacional de formação de professores da educação básica no Brasil**. Marília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/149990>. Acesso em: 01 fev. 2022.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 fev. 2022.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1992.

PALÚ, Janete; SCHUTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro. **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020. Disponível em: <https://livrandante.com.br/livros/janete-palu-outros-orgs-desafios-da-educacao-em-tempos-de-pandemia/>, Acesso em: 20 jun. 2022.

PASSINI, Elza Yasuko; PASSINI, Romão; MALYSZ, Sandra T (Orgs.). **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIZZANI, Luciana; SILVA, Rosemary Cristina da; BELLO, Suzelei Faria; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 53–66, 2012.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. **Começa a implantação das Aulas Remotas na Rede Estadual de Ensino**. Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/comeca-implantacao-das-aulas-remotas-na-rede-estadual-de-ensino>. Acesso em: 12 jun. 2022.

SARTORI, Jerônimo. Significando e ressignificando a formação de professores. *In:\_\_\_\_\_*. **Formação do professor em serviço: da (re) construção teórica e ressignificação da prática**. Passo Fundo: Ed. da Universidade de Passo Fundo, 2013, p. 30- 82.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na Pandemia: a falácia do “ensino remoto”. ANDES-SN (2021), **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, ano XXXI, n. 67, p. 36- 49, jan. 2021. Disponível em: [https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada\\_1609774477.pdf](https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf). Acesso em: 10 jun. 2022.

SIMÕES, Willian. O Programa Residência Pedagógica na UFFS: uma estratégia para o fortalecimento e qualificação do Estágio Curricular Supervisionado. *In: \_\_\_\_*. (org.). **Residência Pedagógica na UFFS: registros e contribuições para o fortalecimento do estágio curricular supervisionado nas licenciaturas**. Tubarão: Copiart, 2019. p. 8-20.

TREVISOL, Joviles Vitório. **O ensino superior público na Mesorregião Fronteira Sul: a implantação da UFFS**. In: RADIN, José Carlos et al. *História da Fronteira Sul*. Porto Alegre: Letra & Vida: Chapecó: UFFS, 2016.

UFFS. **Edital nº 01/PROGRAD/UFFS/2020**. Subprojeto alfabetização. Erechim, 2020b. Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/prograd/2020-0001>>. Acesso em: 10 jun. 2022.

UFFS. **Programa Residência Pedagógica (RP)**. 2020a. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/institucional/pro-reitorias/graduacao/programas/residencia-pedagogica>. Acesso em: 20 fev. 2022.

UFFS. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia- Licenciatura**. Erechim: UFFS, 2018. Disponível em: < <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/cclper/2018-0002>>. Acesso em: 10 jun. 2022.

## **APÊNDICE A –TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA**

### **Programa Residência Pedagógica: contribuições e desafios do programa para formação inicial dos residentes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul campus Erechim**

Prezado (a) Residente, sua participação nesta pesquisa é de grande importância. Antes de iniciar, peço que leia com atenção o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido:

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa "Programa Residência Pedagógica: contribuições e implicações do programa para formação inicial dos residentes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul- campus Erechim", desenvolvida por Andressa Andria, discente do curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim, sob orientação da Prof<sup>a</sup> M. Sylvania Regina Pellenz Irgang.

O objetivo central do estudo é justamente investigar as implicações e contribuições do Programa Residência Pedagógica/Capes para formação inicial dos residentes do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul- campus Erechim. A pesquisa justifica-se pela importância da criação de políticas de formação, e conseqüentemente de programas de incentivo a formação inicial docente, como é o caso do Programa Residência Pedagógica.

O convite para sua participação se deve à sua inserção no Programa Residência Pedagógica entre os anos de 2020 e 2022. Pauta-se na importância de conhecer e refletir sobre suas percepções como discentes/residentes, buscando evidenciar as implicações e contribuições do programa para sua formação inicial.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo (a) será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em completar um roteiro de perguntas, em forma de questionário. O local de coleta de dados será on-line, por meio de um questionário disponibilizado no Google formulários, e o Termo de Consentimento será enviado por e-mail aos participantes. O tempo de duração do questionário é de aproximadamente vinte

(20) minutos, no entanto, quando você preenche um arquivo do Formulários Google com sua Conta do Google, as respostas inseridas são salvas automaticamente como um rascunho. Isso significa que se você não conseguir preencher tudo ou se precisar trocar de dispositivo, não precisará começar novamente na próxima vez em que abrir o formulário (se você estiver off-line, o salvamento automático não funcionará). Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos.

O benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de poder contribuir com uma pesquisa no campo da formação de professores, possibilitando investigações e reflexões acerca do PRP- Subprojeto Alfabetização.

A participação na pesquisa poderá causar riscos. Os riscos que você poderá ter se referem ao fato de, ao responder o questionário em relação ao desenvolvimento do programa, você possa se sentir desconfortável, constrangido, triste, ansioso ao relembrar algumas situações e emoções, especialmente devido ao contexto pandêmico em que se vivenciou o PRP. Caso este risco ocorra, a pesquisadora poderá flexibilizar e recombina a data de devolução do questionário. Outro risco, está relacionado ao fluxo de dados em meio virtual, em função das limitações das tecnologias utilizadas, relativo ao acesso criminoso (por rakers, por exemplo, que podem desviar as informações em trânsito ou armazenados no computador ou na “nuvem”). Para minimizar esses riscos, os computadores utilizados pelas pesquisadoras possuem antivírus e os dados permanecerão no e-mail apenas durante o período de recepção dos dados (coleta de dados). Em seguida os dados serão armazenados em pendrives e/ou DVDs regraváveis (sendo excluídos do e-mail). Após término da análise dos dados, suas respostas serão mantidas em local seguro, em pendrive ou em DVD, por cinco anos. Ao término deste período, os dados serão apagados (pendrive) ou destruídos de forma ecologicamente correta (DVD)

Os resultados serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais.

Caso concorde em participar, você receberá uma via deste termo por e-mail, que seguindo orientações éticas deverá ser assinado e reenviado para a pesquisadora. Sua autorização também será declarada a seguir para que a participação neste questionário se torne possível.

Para uma melhor organização da pesquisa, estabelecemos um prazo de 15 dias a contar a partir da data de hoje (02/04/2022) para que os formulários sejam respondidos e enviados.

Desde já agradecemos sua participação!

Erechim, abril de 2022

Andressa Andria

Irgang

Pesquisadora Responsável

Tel: (54) 997070598

E-mail: [andressaandria18@hotmail.com](mailto:andressaandria18@hotmail.com)

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS:

Tel e Fax - (049) 2049-3745

E-mail: [cep.uffs@uffs.edu.br](mailto:cep.uffs@uffs.edu.br)

@

<[http://www.uffs.edu.br/index.php?](http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg)

[option=com\\_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg](http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg)>

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de

Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899

Chapecó- Santa Catarina – Brasil)

---

**\*Obrigatório**

1. Consentimento \*

*Marcar apenas uma oval.*

Eu declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa

Não quero participar e não autorizo o uso dos meus dados

2. E-mail para recebimento do TCLE \*

---

## APÊNDICE B –QUESTIONÁRIO ENVIADO PARA PESQUISA CAMPO COM RESIDENTES

3. 1- Em qual semestre da graduação você estava quando foi selecionado para o\* Programa Residência Pedagógica (PRP)? Em que ano foi?
- \_\_\_\_\_
4. 2- Além do PRP, você já participou de outro programa institucional (PIBID, PET, \* etc.)? Se sim, fale sobre como foi essa experiência
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
5. 3- Quanto tempo você permaneceu no PRP ( meses/módulos) ? Caso tenha \* sido menos de 2 anos, explique o motivo.
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
6. 4- Você considera que o PRP contribuiu com a sua formação inicial? Se sim, de \* que maneira?
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
7. 5- Considerando que um dos principais objetivos do PRP é fortalecer a \* formação inicial de professores por meio da relação escola-universidade, relate como foi sua relação com a escola campo e de que maneira isso contribuiu com a sua formação.
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
8. 6- O PRP (2020-2022), foi desenvolvido em um contexto de pandemia, marcado \* pelo ensino remoto e o retorno presencial. Considerando esse contexto, você encontrou desafios/dificuldades durante sua participação no PRP? Se sim, fale sobre elas.
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
9. 7-Para além das perguntas desenvolvidas, deixo este espaço caso deseje mencionar/relatar algo mais sobre sua experiência no PRP.
- \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

**Google** Formulários