



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - CAMPUS SOROCABA
CENTRO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS PARA A SUSTENTABILIDADE
DEPARTAMENTO DE FÍSICA, QUÍMICA E MATEMÁTICA**

NATALIA RODRIGUES RIBEIRO

**IDENTIFICAÇÃO DOS ASPECTOS DIDÁTICOS MAIS VALORIZADOS PELOS
LICENCIANDOS EM QUÍMICA DURANTE O DESENVOLVIMENTO DO
PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

**SOROCABA
2022**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - CAMPUS SOROCABA
CENTRO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS PARA A SUSTENTABILIDADE
DEPARTAMENTO DE FÍSICA, QUÍMICA E MATEMÁTICA**

NATALIA RODRIGUES RIBEIRO

**IDENTIFICAÇÃO DOS ASPECTOS DIDÁTICOS MAIS VALORIZADOS PELOS
LICENCIANDOS EM QUÍMICA DURANTE O DESENVOLVIMENTO DO
PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Física, Química e Matemática (DFQM) da UFSCar, campus Sorocaba, como requisito parcial para obtenção da graduação em Licenciatura em Química.

Orientador: Prof. Dr. João Batista dos Santos Junior

**SOROCABA
2022**

Rodrigues Ribeiro, Natalia

Identificação dos Aspectos Didáticos Mais Valorizados
Pelos Licenciandos em Química Durante o
Desenvolvimento do Programa Residência Pedagógica /
Natalia Rodrigues Ribeiro -- 2022.
82f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos,
campus Sorocaba, Sorocaba
Orientador (a): Prof. Dr. João Batista dos Santos Junior
Banca Examinadora: Profa. Dra. Adriana de Oliveira
Delgado Silva, Prof. Dr. Hylío Laganá Fernandes
Bibliografia

1. Programa Residência Pedagógica. 2. Ensino Remoto.
3. Formação inicial. I. Rodrigues Ribeiro, Natalia. II.
Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS****COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA - CCQL-So/CCTS**

Rod. João Leme dos Santos km 110 - SP-264, s/n - Bairro Itinga, Sorocaba/SP, CEP 18052-780

Telefone: (15) 32296128 - <http://www.ufscar.br>

DP-TCC-FA nº 1/2022/CCQL-So/CCTS

Graduação: Defesa Pública de Trabalho de Conclusão de Curso**Folha Aprovação (GDP-TCC-FA)****FOLHA DE APROVAÇÃO****NATALIA RODRIGUES RIBEIRO****IDENTIFICAÇÃO DOS ASPECTOS DIDÁTICOS MAIS VALORIZADOS PELOS LICENCIANDOS EM QUÍMICA DURANTE O DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA****Trabalho de Conclusão de Curso****Universidade Federal de São Carlos - Campus Sorocaba**

Sorocaba, 10 de março de 2022

ASSINATURAS E CIÊNCIAS

Cargo/Função	Nome Completo
Orientador	Prof. Dr. João Batista dos Santos Junior
Membro da Banca 1	Profa. Dra. Adriana de Oliveira Delgado Silva
Membro da Banca 2	Prof. Dr. Hylio Laganá Fernandes



Documento assinado eletronicamente por **Joao Batista dos Santos Junior, Docente**, em 14/03/2022, às 17:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Adriana de Oliveira Delgado Silva, Docente**, em 22/03/2022, às 18:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Hylio Lagana Fernandes, Professor(a)**, em 23/03/2022, às 17:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufscar.br/autenticacao>, informando o código verificador **0613968** e o código CRC **14C95DB5**.

Referência: Caso responda a este documento, indicar expressamente o Processo nº 23112.004704/2022-11

SEI nº 0613968

Modelo de Documento: Grad: Defesa TCC: Folha Aprovação, versão de 02/Agosto/2019

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu companheiro Danilo e aos meus gatos: Tom, Faísca, Jujuba, Neguinho, Lênin e Lux.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Prof. Dr. João Batista dos Santos Júnior, que me orientou com muita paciência em todas as etapas deste trabalho. Aos demais professores do curso de Licenciatura em Química, que à sua maneira e na sua especialidade contribuíram com a minha formação. Aos meus queridos colegas de turma - em especial a Hellen, Tamires, Eduardo, Cléber e Ingrid - que foram parceiros primordiais para que eu conseguisse completar o curso. Por fim e não menos importante, agradeço a toda a minha família pelo apoio e paciência nessa caminhada.

“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” - Paulo Freire.

RESUMO

Este trabalho objetivou identificar quais são os aspectos didáticos mais valorizados na formação inicial dos alunos do curso de Licenciatura em Química, da Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, que eram integrantes do Programa Residência Pedagógica (PRP). Para isso foram coletadas 150 narrativas construídas pelos licenciandos participantes do PRP durante o segundo semestre de 2020, que em decorrência da pandemia de Coronavírus, foram cursadas de maneira remota. A metodologia analítica utilizada foi a análise textual discursiva de Moraes e Galiazzi (2006). O processo de análise permitiu identificar seis categorias: “Uso de mídias no ensino remoto”; “Contexto externo à educação escolar”; “Metodologia do professor no ensino remoto”; “Dificuldade dos estudantes e licenciandos no ensino remoto”; “Reflexão sobre a docência”; e “Reflexões acerca da escola”. Essas categorias revelaram os principais aspectos didáticos valorizados pelos licenciandos e também apresentaram as dificuldades e aprendizagens dos licenciandos em cursar o PRP na modalidade remota.

Palavras chave: Políticas Públicas Educacionais, Programa Residência pedagógica, ensino remoto.

ABSTRACT

This study aimed to identify the didactic aspects most valued in the initial training of students of the Degree in Chemistry, at the Federal University of São Carlos, Sorocaba campus, who were members of the Pedagogical Residency Program (PRP). For this, 150 narratives constructed by the undergraduates participating in the PRP were collected during the second half of 2020, which, as a result of the Coronavirus pandemic, were taught remotely. The analytical methodology used was the discursive textual analysis of Morais and Galiazzi (2006). The analysis process allowed the identification of six categories: “Use of media in remote teaching”; “External context to school education”; “Teacher methodology in remote teaching”; “Difficulty of students and graduates in remote teaching”; “Reflection on teaching”; and “Reflections about the school”. These categories revealed the main didactic aspects valued by the undergraduates and also presented the difficulties and learning of the undergraduates in taking the PRP in the remote modality.

Keywords: Public Educational Policies, Pedagogical Residency Program, remote teaching.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAPEC Associação Brasileira de Pesquisa em Educação e Ciências

AC Análise de Conteúdo

AD Análise de Discurso

ANFOPE Associação Nacional pela Formação de Professores

ANPAE Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPED Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ATD Análise Textual Discursiva

BNCC Base Nacional Comum Curricular

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE Conselho Nacional de Educação

DCN Diretrizes Curriculares Nacionais

DEB Diretoria de Educação Básica Presencial

DF Distrito Federal

DPD Desenvolvimento Profissional Docente

EC Emenda Constitucional

EJA Ensino de Jovens e Adultos

EMI Programa Ensino Médio Inovador

FNDE Fundo Nacional de desenvolvimento da educação

FORPÍBID Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

FUNDEB Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação

FUNDEF Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IES Instituição de Ensino Superior

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC Ministério da Educação

PEC Proposta de Emenda Constitucional

PIBID Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PLS Proposta de Lei Suplementar

PME Programa Mais Educação

PNAIC Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa

PNE Plano Nacional de Educação

PNEM Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio

PROUNI Programa Universidade para Todos

PRP Programa Residência Pedagógica

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO.....	13
2. INTRODUÇÃO.....	15
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	19
3.1 Políticas Públicas de Formação de Professores.....	19
3.1.1 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).....	27
3.1.2 Programa Residência Pedagógica (PRP).....	37
3.2 Análise Textual Discursiva.....	44
4. METODOLOGIA.....	50
5. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	53
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
7. REFERÊNCIAS.....	69
8. APÊNDICE - Identificação das Categorias Iniciais, Intermediárias e Finais.....	78

1. APRESENTAÇÃO

Minha decisão em cursar Licenciatura em Química na Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, campus Sorocaba, surgiu posteriormente a minha formação no curso técnico em química, na Etec Rubens de Faria e Souza. Durante a licenciatura eu tive a oportunidade de participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa Residência Pedagógica (PRP).

A experiência no PIBID foi breve e se deu durante o 2º semestre de 2018. Ele foi executado na E.E. Selma Maria Martins Cunha, localizada no município de Votorantim. O projeto foi desenvolvido com as três turmas do ensino médio durante as aulas de química. Embora a escola não possuísse um laboratório, nosso grupo adaptou algumas atividades experimentais e apresentamos em sala. Esse foi o meu primeiro contato com a escola no papel de licencianda e foi muito importante para eu começar a compreender as dinâmicas das aulas.

Já no PRP, eu participei no decorrer dos anos de 2019 e 2020, concomitantemente aos estágios supervisionados obrigatórios. Durante o ano de 2019 juntamente com o estágio Supervisionado obrigatório 1 e 2, o PRP decorreu na E.E. Senador Vergueiro, que se localiza em uma área central no município de Sorocaba. Novamente o público-alvo foram os estudantes do ensino médio das aulas de química. Essa instituição é composta de um laboratório de ciências, e como era um dos desejos da preceptora reativá-lo para o uso nas disciplinas de química, nós passamos a preparar atividades experimentais. No decorrer desse ano foram desenvolvidas várias atividades lúdicas que utilizaram o laboratório de ciências, a sala de aula e o laboratório de informática. Essa experiência foi enriquecedora como estagiária de licenciatura em química, visto que eu pude aprender a trabalhar em grupo, a preparar atividades com metodologias CTSA, entender como elaborar atividades para os alunos e melhorar minha comunicação com eles.

Por fim, a minha última participação se deu novamente na E.E. Selma Maria Martins Cunha, porém, mediante um grande diferencial em relação à experiência anterior, pois desta vez o programa foi executado na modalidade remota devido a Pandemia de coronavírus que se deflagrou em 2020. Devido a Pandemia o setor

educacional, dentro outros setores, teve que decretar quarentena. Portanto, uma alternativa para prosseguir com as aulas foi utilizar as plataformas tecnológicas (Zoom, Google Meet, Google Classroom, etc) para promover encontros síncronos e assíncronos.

No estado de São Paulo o Governo estadual desenvolveu a plataforma do Centro de Mídias do Estado de São Paulo - CMSP que viabilizou as publicações de aulas de todas as disciplinas e ofertou cursos aos professores. Porém, em decorrência da desigualdade socioeconômica presente no nosso país, que está interligada a uma desigualdade digital, muitos alunos não puderam acompanhar as aulas devido a escassez de recursos. Sendo assim, pudemos ter um vislumbre dos percalços ocasionados pelo ensino remoto, tais como sobrecarga dos professores, alunos sem acesso às aulas, abandono escolar, pouca entrega de atividades e participação, etc. Tendo em vista a realidade de exclusão digital, uma das formas encontradas pelas escolas e professores para reduzir esse problema foi a adaptação de atividades que pudessem ser impressas, visto que a escola ofertou a opção dos alunos retirarem o material na secretaria escolar.

Diante do exposto, posso dizer que participar do PRP remotamente foi um diferencial na aprendizagem propiciada pelo programa, pois essa experiência nos apresentou problemáticas até então inéditas durante o curso, nos estimulou a desenvolver habilidades na utilização de softwares, e mais importante nos apresentou as problemáticas presentes na rede educacional pública brasileira.

Por consequência, a partir da experiência vivenciada nos dois programas e reconhecendo a importância de se estudar as políticas públicas, nasceu o interesse em desenvolver o TCC que será apresentado nas páginas seguintes, a fim de compreender o impacto do PRP na formação inicial dos alunos de Licenciatura em Química da UFSCar, campus Sorocaba.

2. INTRODUÇÃO

A formação inicial é apenas uma das etapas formativas percorridas pelos profissionais de magistério durante seu desenvolvimento profissional docente (DPD). Conforme Fiorentini e Crecci (2013), o DPD é um termo que encontra diversas definições acadêmicas e políticas, mas de maneira geral entende-se tratar de um processo abrangente que ocorre no decorrer de toda a vida profissional docente. Os autores pontuam que a formação inicial refere-se a um aprendizado que ocorre por intermédio de influências externas, denominada por eles de um movimento de “fora para dentro”, que são impulsionadas por um agente formador, por exemplo a universidade, onde busca-se moldar o futuro professor para se adequar a sociedade.

Por sua vez, Flores (2010) declara que a formação profissional docente perpassa por três processos chamados pela autora de “aprender a ensinar”, “socialização profissional” e a “construção da identidade profissional”. Dentre as problemáticas que afetam os processos mencionados, ela aponta o fato de que os licenciandos, diferentemente dos estudantes de outras áreas profissionais, ingressam na universidade conhecendo o ambiente em que atuarão, em decorrência dos seus anos de contato com a escola durante a formação básica. Esses anos de vivência no contexto escolar acarretam em concepções veladas que afetarão o seu desempenho como futuro professor. Daí a importância de se trabalhar na formação inicial essas visões implícitas dos licenciandos. Outra problemática citada pela autora, é a falta da relação teoria e prática que ocorre devido a dicotomia da universidade e escola, onde a primeira acaba sendo a responsável pela teorização e a segunda por colocar os conhecimentos em prática, jogando a responsabilidade para o futuro professor de aliar essas duas áreas.

Em relação às políticas públicas educacionais que discutem a formação docente, Gonçalves; Mota e Anadon (2020) afirmam que a década de 1990 foi palco de reformas políticas educacionais e conseqüentemente um direcionamento do olhar para a formação de professores. Reflexo dessa mudança de perspectiva são as promulgações de leis que versavam sobre essa temática, e como marco legal

destaca-se a publicação da Lei de nº9.394 de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A LDB determinou que o Conselho Nacional da Educação (CNE) fosse responsável por desenvolver as diretrizes curriculares nacionais (DCN) para diversos níveis de ensino. Em relação à formação de professores, até a presente data, o CNE aprovou três DCNs que foram publicadas respectivamente nos anos de 2002, 2015 e 2019.

A resolução CNE/CP de 2002, instituiu as DCN para a formação de professores do curso de licenciatura plena (BRASIL, 2002). O documento é composto de 19 artigos cuja idéia central pode-se dizer que versava em favor do desenvolvimento de competências durante a licenciatura, visando a futura atuação profissional docente. Essa concepção acerca do desenvolvimento de competências sofreu críticas na época, pois focava muito no caráter prático da formação, deixando de lado o arcabouço teórico, o que acaba por fomentar uma formação tecnicista (BEZERRA, 2017).

Já a Resolução CNE/CP nº2/2015 foi elaborada a partir de um amplo debate com entidades educacionais, e se caracterizou como um documento abrangente que acabou sendo visto com bons olhos e considerado uma conquista na área educacional (GONÇALVES; MOTA e ANADON, 2020). O documento foi composto por 8 capítulos e 25 artigos, que definiram as DCN para a formação inicial de nível superior - licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura - e para a formação continuada (BRASIL, 2015).

Por fim, a mais recente DCN foi instituída mediante a publicação da Resolução CNE/CP nº2/2019, que definiu as diretrizes curriculares nacionais para formação inicial de professores e instituiu a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores, a BNC-Formação. Conforme Filho, Oliveira e Coelho (2021), nesse documento há novamente um resgate da noção do desenvolvimento de competências na formação inicial, e o desejo de adequar os cursos de licenciatura à nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018. Em decorrência disso e ao fato de o documento ter sido elaborado sem discussão com todas as partes interessadas, houve manifestações contrárias por parte de algumas entidades, entre

elas a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Nacional pela Formação de Professores (ANFOPE) e a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), que se manifestaram a favor de o governo manter a CNE/CP nº2/2015, porém, elas foram ignoradas (GONÇALVES; MOTA e ANADON, 2020).

O Art. 7 da Resolução CNE/CP nº2/2019 cita os princípios norteadores do currículo da formação inicial de professores. Há um destaque para articulação da teoria com a prática e a parceria das IES com as escolas, conforme observa-se nos princípios II e IX,

II - reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado;

[...]

IX - reconhecimento e respeito às instituições de Educação Básica como parceiras imprescindíveis à formação de professores, em especial as das redes públicas de ensino;

(BRASIL, 2019, p. 4)

Entre as políticas públicas de formação inicial que buscam aliar a teoria com a prática e integrar a Universidade com a escola pública, destaca-se o Programa Residência Pedagógica (PRP). Esse programa foi instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sob a publicação da Portaria Nº 38/2018. Conforme o Art. 1 da referida Portaria, a missão do PRP era auxiliar as IES “na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica” (BRASIL, 2018, p. 1).

Esse programa é destinado aos licenciandos de IES públicas ou privadas sem fins lucrativos, que concluíram no mínimo 50% do curso. Os integrantes do programa - residente (licenciando), coordenador institucional, docente orientador e preceptor - são contemplados com uma bolsa paga pela CAPES, embora no edital nº 1/2020 seja previsto que cada núcleo do PRP contenha até seis residentes voluntários. Em relação à carga horária, o projeto tem 414 horas no total, que é distribuída em três semestres de 138 horas cada.

Buscando compreender a influência desta política pública na formação inicial, neste trabalho foram analisadas narrativas desenvolvidas por licenciandos em Química, da Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba, que participaram do PRP no 2º semestre de 2020. Como é de saber geral, a Pandemia de Coronavírus se propagou no início de 2020, forçando um distanciamento social que alterou as rotinas escolares. Dessa forma, visando diminuir a propagação do vírus, no estado de SP foram publicados documentos legais, entre eles o Decreto 64.881 de 22 de Março de 2020 (SÃO PAULO, 2020) que determinou a quarentena no estado, que permitiram que os alunos dos níveis básico e superior passassem a assistir às aulas remotamente, isto é, do ambiente domiciliar. Sendo assim, os dados coletados para essa análise, foram de estudantes que participaram do PRP de forma remota.

Entre as principais dificuldades encontradas no desenvolvimento do PRP remotamente, foi a falta de recursos dos estudantes das escolas públicas, pois eles não possuíam acesso à internet e não tinham aparatos tecnológicos (computador e celular) próprios para assistir às aulas, além disso houve aumento da evasão escolar, pois muitos alunos por motivos econômicos tiveram que adentrar no mercado de trabalho precocemente, a fim de auxiliar a família economicamente. Em relação aos licenciandos, a maioria não tinha tido experiência de ministrar aulas remotamente, o que trouxe receio na hora de elaborar as atividades do projeto.

Diante das dificuldades apresentadas, os residentes precisaram encontrar soluções para contornar esses percalços. Para se comunicar de modo eficiente com os estudantes eles utilizaram o aplicativo Whatsapp, onde os preceptores criaram grupos de cada sala, também foram desenvolvidas atividades diferenciadas que despertaram o interesse dos estudantes, tais como: infográficos, página de divulgação científica no Instagram, vídeo-aulas, vídeos utilizando teatro, atividades usando o Google Forms, entre outros.

Compreendendo a relevância de se estudar as políticas públicas educacionais, nesse caso em especial o PRP, este trabalho pretende investigar a seguinte questão: Quais são os aspectos didáticos mais valorizados pelos

licenciandos em química que participaram do programa Residência Pedagógica (PRP) durante o período de ensino remoto?

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 Políticas Públicas de Formação Inicial de Professores

A formação docente tem sido um tema de estudo usual dos trabalhos acadêmicos. Em uma análise do número de teses de pós-graduação entre 1990 e 2000 que pesquisaram a formação de professores, André (2009) constatou que entre o período de 1999 a 2003, ocorreu um crescimento de 5 pontos percentuais (de 11 para 16%), manifestando o crescente interesse dos pesquisadores por essa área de estudo. Em relação aos temas pesquisados dentro do campo de formação de professores, a autora também notou alterações, pois ocorreu uma diminuição das pesquisas sobre “formação inicial”, e o tema mais frequente foi o que trata acerca da “identidade e profissionalização docente”, por fim, ela frisa as poucas pesquisas em “política de formação”.

Diante dessas mudanças, André (2009) manifesta sua preocupação no foco das pesquisas que giram apenas em torno do professor, pois embora seja importante conhecer suas visões e práticas, é necessário cuidado para não cair na falácia de que o professor é o responsável pelos insucessos da educação nacional, pois existem outros indicadores - carreira, salário, ambiente de trabalho, políticas educacionais - que influenciam a práxis docente. Ao fim, a autora ressalta a importância de se pesquisar a formação inicial, visto que ainda necessita-se entender quais são os melhores currículos e métodos para uma boa formação de professores.

Em outro trabalho, André (2010) analisando teses e dissertações de 2007 constatou que de 298 materiais analisados, somente 4% deles investigaram políticas públicas de formação docente. Gatti; Barreto e André (2011) citam os resultados deste trabalho como justificativa para o desenvolvimento de pesquisas sobre essa temática, e para as autoras é importante se investigar as políticas de formação, pois,

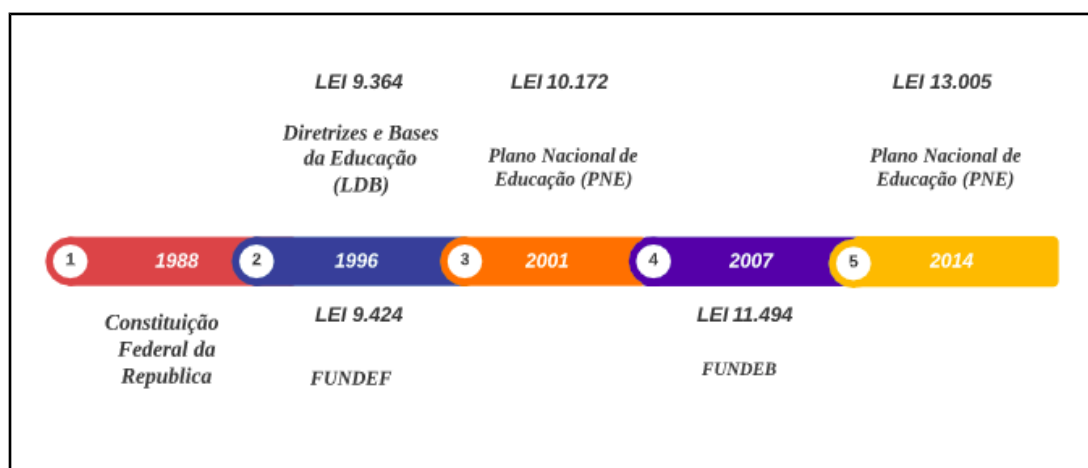
(...) compreender as políticas governamentais em relação aos docentes

pode iluminar aspectos da relação opaca entre legisladores e gestores dessas políticas e as novas postulações de grupos sociais que reivindicam para si, de diferentes formas, equidade, reconhecimento social e dignidade humana.

(GATTI; BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 25)

Entre os marcos legais no âmbito das políticas educacionais, que discorrem a respeito da formação de professores, diversos autores (Weber, 2003; Jardimino e Sampaio, 2019; Oliveira e Leiro, 2019) citam a promulgação da Constituição Federal de 1988, da Lei 9.394 que estabelece as Diretrizes e Bases da educação (LDB), a Lei nº 9.424 de 1996 do FUNDEF, a Lei nº 11494/07 do FUNDEB e as Leis nº 10.172/01 e nº13.005/14 ambas referentes à aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) (Figura 1).

Figura 01: Linha temporal elencando os principais marcos legais no âmbito de políticas públicas de formação de professores.



Fonte: Adaptado de OLIVEIRA e LEIRO, 2019.

Em relação à formação docente, a Constituição Federal no Cap. 3, seção 1, Art. 206, estabelece no princípio V que o ensino será ministrado baseado na “valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, p. 117).

De acordo com Barbosa e Fernandes (2017), o debate sobre a formação de professores se intensificou principalmente após a redemocratização do país, diante da discussão da qualidade do ensino nacional e a necessidade crescente de se formar indivíduos aptos para se relacionar em sociedade e participar do mundo do trabalho. Uma das consequências desse amplo debate se reflete na sanção da Lei 9.364, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. No seu Art. 3º ela define os princípios pelo qual o ensino será ministrado, e destaca-se o item VII que defende outra vez defende a “valorização do profissional da educação escolar” (BRASIL, 1996, p. 1).

A respeito da formação de professores para o ensino básico, Oliveira e Leiro (2019) destacam os Art. 62 e 63 da LDB. O Art. 62 estabelece que os docentes atuantes no ensino básico devem ter formação de nível superior, e o Art. 63 trata a respeito da responsabilidade dos IES em manter os cursos de formação de professores, juntamente com programas de formação pedagógica para pessoas portadoras de ensino superior e de educação continuada.

No que lhe concerne, o Art. 67 discorre a respeito da valorização dos professores e determina,

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II- aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho.

(BRASIL, 1996, p. 21)

Os Art. 62 e 63 citados acima refletem a responsabilidade do Estado em promover a formação em nível superior e pós-graduação dos profissionais de magistério. De acordo com Oliveira e Leiro (2019), a verba para fomentar essas ações, adveio por meio regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

O FUNDEF foi instituído mediante a Lei nº 9.424/96 e pelo Decreto Nº 2.264/97. Trata-se de um fundo de natureza contábil que repassa recursos estaduais e do Distrito Federal (DF) para os municípios, e é destinado à educação pública de nível fundamental. Conforme consta na lei supracitada, o fundo deveria ser implementado a partir de 1998, mas poderia ser antecipado mediante lei estadual.

Ele previa que os Estados e DF deveriam reservar 15% dos impostos coletados, e destiná-los em sua totalidade à manutenção do ensino fundamental da rede pública e a valorização do magistério. A distribuição ocorreria entre os governos estaduais e municipais conforme o número de matrículas anuais no ensino fundamental. Anualmente se estabeleceria nacionalmente um valor mínimo por aluno, e caso os Estados e DF não tivessem receita suficiente, a União complementaria os recursos.

É importante frisar que a Constituição Federal já estabeleceu no Art. 212 que os Estados, Municípios e DF devem destinar no mínimo 25% e a União 18% das receitas provenientes de impostos ao setor da educação. No Art. 8 da Lei nº 9.424, deixa-se claro que a criação do FUNDEF não isenta os Estados, Municípios e DF do cumprimento ao supracitado Art. 212 da Constituição Federal.

Porém, conforme Semeghini (2001), a verba a que se refere a Constituição Federal, foi insuficiente para garantir um bom funcionamento do ensino público, e em decorrência da falta de fiscalização, alguns governos usaram artimanhas para incluir outros gastos neste orçamento destinado à educação.

Outra justificativa para a criação do FUNDEF, advém da disparidade econômica entre os estados da região Sul e Sudeste em relação aos do Norte e Nordeste, em termos de capacidade de investimento na educação. Semeghini (2001) cita que em 1994 o tempo médio de estudo da população na região Sul era de 6,3 anos enquanto no Nordeste era de 4,2 anos. Dessa forma, o programa de fundos seria uma alternativa para equiparar os investimentos educacionais na nação resultando em uma uniformização do ensino público.

De acordo com Gouveia e Souza (2015), esse fundo foi desenvolvido em um cenário de contenção de gastos e um dos pontos negativos era ser destinado

apenas no ensino fundamental e ignorar o ensino de jovens e adultos (EJA). Os autores falam que na versão da Lei 9.424/96 aprovada no Congresso Nacional tinha-se a inclusão das matrículas de ensino fundamental na modalidade EJA, porém foi vetado pelo Presidente da República mediante a justificativa de que poderia se desencadear um movimento dos governos estaduais e municipais, para criar cursos nessa modalidade, o que poderia resultar em fornecimento de cursos com qualidades duvidosas.

Passados dez anos da implantação do FUNDEF, em 2007 ele é substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB), mediante a promulgação da Lei 11.494/07. Entre as principais mudanças que o FUNDEB apresenta, tem-se a ampliação da assistência a toda a rede básica de ensino, o aumento de 5% (15 para 20%) das fontes de receitas coletadas pelos estados e DF, a determinação de um valor mínimo de complementação da União e uma fórmula aperfeiçoada para o cálculo do valor mínimo anual por aluno.

Discutindo acerca das referidas melhorias, Sena (2008) cita que diferentemente do FUNDEF que era destinado apenas às instituições públicas, o FUNDEB incluiu as instituições privadas sem fins lucrativos que atendiam a educação infantil e especial e eram conveniadas com o poder público. Quanto à participação da união, o autor considera como um dos principais pontos positivos do novo fundo, a implantação de valor mínimo (10% dos recursos totais do Fundo) sob responsabilidade da União, pois dessa forma, tem-se a real inserção de recursos novos para a educação. É importante ressaltar que essa complementação ainda só é destinada aos estados que não atingirem o valor mínimo nacional por aluno.

A vigência do primeiro FUNDEB foi de 14 anos, tendo sido encerrada no ano de 2020. Desse modo, em 25 de dezembro de 2020, mediante a promulgação da Lei 14.113/20 ocorreu a sua renovação. Entre as principais alterações chama atenção o caráter permanente do Fundo, atestado mediante a aprovação da PEC 15/2015, que resultou na Emenda Constitucional 108/2020. Outro ponto relevante é o aumento da contribuição da União (de 10 para 23%), sendo que esse aumento será repassado

gradativamente no decorrer de 6 anos.

Em relação ao magistério, o Art. 7 do FUNDEF e o Art. 22 do FUNDEB determinavam que o estado, município e Distrito Federal deveriam utilizar no mínimo 60% dos fundos para o pagamento dos docentes em exercício. No FUNDEB atual, o Art. 26 prevê que 70% dos fundos deverão ser destinados a este fim.

Em um trabalho realizado para analisar a repercussão do FUNDEF e FUNDEB na remuneração inicial dos professores do estado do Pará de 1996 a 2009, Carvalho (2015) constatou que, embora na maior parte dos anos o estado tenha destinado acima de 90% dos fundos para o pagamento dos profissionais de magistério, a contribuição percentual nos rendimentos mensais foram irrisórias, pois, para os docentes com carga horária de 100h mensais, o acréscimo foi de 13,2% para os profissionais com formação de nível médio (educação infantil) e 4,5% para os portadores de licenciatura plena.

Outro ponto relevante neste trabalho, é que o autor constata que comparado a profissionais com mesmo grau de estudo, os professores recebem vencimentos mensais inferiores e trabalham uma carga horária maior, visto que eles realizam tarefas extra-sala (planejamento de aulas, correção de atividades/provas, fechamento de notas, etc.) que normalmente não são contabilizadas nas suas folhas de pagamentos, e o bônus salarial promovidos tanto pelo Fundef quanto pelo Fundeb não foram capaz de sanar essa desvalorização salarial.

O Plano Nacional de Educação já havia sido previsto no Art. 214 da Constituição Federal e no Art. 87, parágrafo 1º da Lei 9.364/96. Desse modo, em 2001, o PNE foi promulgado pelo poder executivo mediante a Lei 10.172/01. O referido plano tinha a vigência de uma década, e entre as principais prioridades defendidas destaca-se a obrigatoriedade do ensino fundamental, seguida da ampliação dos demais níveis de ensino - infantil, médio e superior. Em relação à docência defende-se a valorização da categoria como se segue,

A melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. Sem esta, ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada

um dos níveis e modalidades do ensino. Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente,

- . a formação profissional inicial;
- . as condições de trabalho, salário e carreira;
- . a formação continuada.

(BRASIL, 2001, p. 73)

Destacam-se as metas de número 18 e 19 que previam respectivamente que em 10 anos 70% dos professores da educação infantil e fundamental e todos os docentes de ensino médio tivessem a formação em ensino superior.

Analisando os resultados do PNE no período de 2001 a 2009, Dourado (2000) constatou que ocorreu o que o autor chama de “descompasso” entre o proposto e o efetivado, porém, ele reconhece que nesse intervalo de tempo teve-se políticas positivas desenvolvidas pelo governo vigente, tais como o desenvolvimento do FUNDEB, políticas de inclusão social, de formação inicial e continuada, de expansão de universidades públicas e a aprovação da emenda constitucional 59/2009 que tornou obrigatório o ensino de 4 a 17 anos.

Passado treze anos, em 2014 foi sancionada a Lei Nº 13.005, que permanecerá em vigor até 2024, que aprovou o novo PNE. O documento é composto por 20 metas, e em diversas (números 4, 5, 6, 7, 9, 10 e 12) ele cita que entre as estratégias para o seu cumprimento estão “promover a formação continuada do professor”, “apoiar o trabalho dos professores”, “valorizar o professor” e “ampliar a jornada do professor em uma única instituição”. As metas nº 15, 16, 17 e 18 falam diretamente a respeito dos profissionais de magistério, sendo que elas salientam respectivamente a formação inicial, a formação continuada, a valorização salarial do docente e os planos de carreira.

A meta nº 15 tem como objetivo que após um ano da publicação do citado PNE, “(...)todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014).

Já a meta nº 16 prevê que até o último ano de vigência do PNE (2024), cerca

de 50% dos professores da educação básica possuam pós-graduação e defende a formação continuada a todos docentes de educação básica em suas respectivas áreas de atuação (BRASIL, 2014).

Barbosa e Fernandes (2017), frisam que essas duas metas nasceram em decorrência da carência de professores para suprir as demandas do ensino básico da rede pública. Dessa forma, devido a falta de profissionais em alguns cursos, e aqui se destaca as licenciaturas em exatas (química, física e matemática), é comum professores lecionarem em disciplinas diferentes do seu curso de formação. Sendo assim, a solução proposta para o cumprimento da meta 15 é exposta na meta 16, já que propõe que os professores se formem em pós-graduação e formação continuada na área atuante.

Por fim, as autoras mencionam que a carência de professores se deve à desvalorização dos professores e a falta de planos de carreira. Essas duas demandas são supridas nas metas 17 e 18.

No que lhe diz respeito, a meta nº 17 defende a valorização salarial dos professores das redes públicas de ensino básico, de modo a “equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE” (BRASIL, 2014, p. 13).

Por fim, a meta nº 18 determina que após dois anos da publicação do PNE, em 2016, tenha-se desenvolvido um plano de carreira para os professores do ensino básico e ensino superior do sistema público, de forma que “(...) para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal” (BRASIL, 2014, p. 13).

Até o momento foram apresentadas as principais legislações que nortearam a educação e influenciaram a formação dos professores. Nas próximas seções serão apresentadas duas das principais políticas de formação inicial de professores, o Pibid e o Residência Pedagógica, discutindo os seus aspectos positivos e negativos.

3.1.1 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa de formação inicial que visa a valorização do magistério e integração da universidade com a escola pública. Ele estreou no ano de 2007 mediante a publicação da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007), e do edital do Ministério da educação em conjunto com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e do Fundo Nacional de desenvolvimento da educação MEC/CAPES/FNDE, que visava a seleção pública de propostas para o programa (BRASIL, 2007).

Nesta primeira etapa, conforme o edital, o programa era destinado aos estudantes de licenciatura de Institutos federais de ensino superior e Centros federais de educação tecnológica, voltados prioritariamente para os integrantes dos cursos de física, química, matemática e biologia. A escolha desses cursos ocorreu devido a carência de professores nessas áreas (ZAQUEU, 2014). O documento apresentava nove objetivos do programa,

- a) incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio;
- b) valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- c) promover a melhoria da qualidade da educação básica;
- d) promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial;
- e) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior;
- f) estimular a integração da educação superior com a educação básica no ensino fundamental e médio, de modo a estabelecer projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública;
- g) fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação, e que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem;

h) valorização do espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica;

i) proporcionar aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola.

(BRASIL, 2007, p.2)

O referido edital previa a concessão de bolsas para todos os participantes do programa: professor coordenador de projeto e professor coordenador de área (ambos da IES), professor supervisor (membro da escola pública de educação básica) e bolsistas (estudantes da IES). Vale ressaltar que o documento privilegiava a indicação de projetos que recrutassem bolsistas que foram estudantes de escolas públicas e tivessem uma renda per capita de até um salário mínimo e meio.

Conforme Rodrigues, Silva e Miskulin (2014), embora o primeiro edital do PIBID tenha sido lançado em 2007, ele só começou a operar em 2009. A partir da publicação do referido edital, destaca-se as publicações de alguns documentos, entre eles, o Decreto de nº6.316 de 2007, o Decreto de nº 6.755 e a Portaria nº122 publicados em 2009.

O Decreto nº 6316, de 20 de dezembro de 2007, aprovou o estatuto e o quadro demonstrativo da CAPES. No Capítulo I “Da natureza e Finalidade”, no Art. 2º, § 2º determinou-se a finalidade da Capes de impulsionar a formação inicial e continuada dos profissionais de magistério. E no Capítulo V, seção V, Art. 24, afirmou-se que compete à Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB),

I - fomentar a articulação e o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da educação básica e de educação superior, inclusive da pós-graduação, para a implementação da política nacional de formação de professores;

II - subsidiar a formulação de políticas de formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica; III - apoiar a formação docente do magistério da educação básica, mediante concessão de bolsas e auxílios para o desenvolvimento de conteúdos curriculares e de material didático; e

IV - apoiar a formação docente mediante programas de estímulo para

ingresso na carreira do magistério da educação básica.

(BRASIL, 2007, p. 2)

Esse decreto foi revogado duas vezes, pelo Decreto nº 7.962, de 2 de março de 2012 (BRASIL, 2012) e seguidamente pelo Decreto nº 8.977, de 30 de janeiro de 2017 (BRASIL, 2017), que é o vigente no momento. O primeiro fez remanejamento de cargos em comissão, e o segundo substituiu cargos comissionados.

Por sua vez, o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e estipulou a atuação da Capes em relação ao fomento de programas de formação inicial e continuada (BRASIL, 2009). No Art. 3º são apresentados os objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica,

- I - promover a melhoria da qualidade da educação básica pública;
- II - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;
- III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior;
- IV - identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;
- V - promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;
- VI - ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial;
- VII - ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social;
- VIII - promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo;
- IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de

formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos; e X - promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais.

(BRASIL, 2009, p. 2)

O Art. 10, determinou que a CAPES deveria promover a formação de professores mediante programas de formação inicial e concessão de bolsas a estudantes de licenciatura. O § 1º deliberou que os programas de formação inicial deveriam promover a articulação universidade/escola, e os estudantes participantes dos programas colaborarem com as atividades de ensino na escola pública.

Faz-se necessário mencionar, que este Decreto foi revogado pelo Decreto nº 8.752, de 9 de Maio de 2016 (BRASIL, 2016), após a aprovação da Lei nº 13.005, de 24 de Junho de 2014 (BRASIL, 2014), que trata do Plano Nacional de Educação, para que o documento se adequasse a ele.

Por fim, a Portaria nº 122, de 16 de setembro de 2009, foi a responsável por institucionalizar o PIBID no âmbito da CAPES (BRASIL, 2009).

Dessa forma, em 2009 sob o edital da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior e a Diretoria de Educação Básica Presencial CAPES/DEB de nº 02/2009, tem-se o lançamento da chamada pública para as IES participarem do PIBID. Quanto aos objetivos do programa foram apresentados os seguintes,

- a) incentivar a formação de professores para a educação básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública;
- b) valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- c) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior;
- d) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

e) proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o IDEB e o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras; e

f) incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros professores.

(BRASIL, 2009, p. 3)

Comparado com o edital lançado em 2007, nota-se que foram apresentados três objetivos a menos. Outro diferencial relevante é que o programa incluiu as instituições públicas de educação superior estaduais para participarem do PIBID. Em relação aos cursos priorizados pelo edital também ocorreram mudanças, pois para o ensino médio foram apresentadas oito licenciaturas: física, química, filosofia, sociologia, matemática, biologia, Letras - português e pedagogia, isto é, quatro a mais que no edital MEC/CAPES/FNDE de 2007.

Entre 2009 e 2013 a Capes lançou editais do PIBID anualmente, com pequenas alterações e inclusões conforme relatado a seguir. No ano de 2010, no edital 18/2010 foi acrescida a participação das instituições públicas de ensino superior municipais e universidades e centros universitários filantrópicos, confessionais e comunitários sem fins lucrativos (BRASIL, 2010).

Após o lançamento do Decreto nº7.219, de 24 de Junho de 2010, que tratou de providências em relação ao PIBID, tem-se o lançamento do edital nº01/2011 da Capes que foi adequado ao edital supracitado (BRASIL, 2011). Um ponto interessante, é que nesse edital teve-se um aumento no valor da bolsa auxílio para todos os participantes do programa, embora, os licenciandos tenham sido os que tiveram menor percentual de reajuste (BARTOCHAK, SANTOS E SANFELICE, 2021).

Por sua vez, o edital nº 011/2012 lançou inscrições de projetos apenas para as IES federais, estaduais, municipais e filantrópicas, que não haviam participado dos editais anteriores, sendo liberados as que já eram participantes a possibilidade

de alteração dos projetos vigentes (CAPES, 2012).

Conforme Bartochak, Santos e Sanfelice (2021) em uma investigação das continuidades e discontinuidades presentes na trajetória do PIBID, os autores citam como um dos pontos positivos do programa, a publicação do edital PIBID Diversidade. O referido edital foi lançado sob o nº066/2013 e visava selecionar projetos que promovessem a formação inicial por intermédio da execução de atividades praticadas pelos licenciandos em escolas indígenas e do campo (quilombolas, extrativistas e ribeirinhas) da rede pública de ensino. Dessa forma, foram destinadas “3.000 bolsas a alunos de cursos de licenciatura nas áreas Intercultural Indígena e Educação do Campo e a professores envolvidos na sua orientação e supervisão (...)” (CAPES, 2013).

Em 2013, mediante a publicação da Lei nº 12.796, de 4 de Abril de 2013, que promoveu alteração na Lei nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996), tem-se a institucionalização do PIBID. Conforme o Art. 62,

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

(BRASIL, 2013, p. 2)

Em seguida à aprovação da referida Lei, tem-se a publicação da Portaria nº 96, de 18 de Julho de 2013 que delimitou as normas e diretrizes do programa. No mesmo ano, no edital 061/2013, nota-se a inclusão das IES públicas e privadas, com ou sem fins lucrativos. Atenta-se para o fato de que as instituições privadas com fins lucrativos só poderiam participar se incluíssem no subprojeto, alunos de licenciatura participantes do Programa Universidade para Todos (ProUni).

No ano de 2016 tem-se um marco no PIBID que é desencadeado pela publicação da Portaria nº46, de 11 de Abril de 2016. Essa Portaria propunha uma mudança nos encaminhamentos do programa por meio da sujeição dele a outros programas dirigidos pelo Ministério da Educação, entre eles Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Programa Mais Educação (PME), Programa

Ensino Médio Inovador (EMI) e Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) que tinham como meta promover alfabetização e melhorar as notas nas avaliações nacionais (SANTOS E CRUZ, 2017). Essa proposta de mudança foi recebida com descontentamento pela comunidade acadêmica, alguns autores (SANTOS E CRUZ, 2017; BAADE, 2016; BARTOCHAK, SANTOS E SANFELICE, 2021) descreveram esta fase como uma tentativa de “descontinuidade” e “ruptura” que poderia resultar no fim do programa, pois alterava os propósitos iniciais dele.

Dessa forma, as entidades se uniram para protestar contra a pretendida mudança do enfoque do programa. Entre as entidades protestantes, destaca-se o Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (FORPIBID), que redigiu um manifesto denominado “Carta do FORPIBID: contra a opressão e pela coragem de formar professores”. Neste documento, o fórum apresenta sua “surpresa” e “indignação” com a mencionada Portaria lançada pelo MEC/Capes sob o pretexto de crise econômica que visava paralisar os subprojetos do PIBID que estavam em operação e alterar o objetivo do programa,

(...) a Portaria comete o equívoco de interromper o trabalho em andamento nos cursos de licenciatura. Vale lembrar que, ao desenvolver as atividades pedagógicas planejadas por professores da universidade, professores das escolas e futuros professores, o PIBID produz um movimento de formação inicial e continuada, portanto, contribui com a reflexão e alteração das práticas pedagógicas, tanto nas escolas quanto nas universidades. Esse processo inclui problematizar, planejar, intervir, avaliar, refletir, comunicar e reiniciar o ciclo de formação, que integra o diagnóstico das demandas educacionais em cada contexto específico e a ação pedagógica dirigida à solução de problemas na escola. Com a Portaria, esse ciclo é encerrado, pois o documento não trata de simples ajustes dos Projetos Institucionais, mas do desmonte de um desenho pedagógico dinâmico, complexo e efetivo. No fundo, a Portaria retoma a proposta de alterações estruturais que vinham sendo divulgadas como “novo edital do PIBID”, refutada pelo grupo de trabalho porque representava a criação de outro Programa.

(FORPIBID, 2016, p. 2)

Sendo assim, em razão de pressões políticas em 15 de junho, essa portaria

acabou sendo revogada pela Capes, mediante a publicação da Portaria 084 /2016, que retomou os projetos anteriores do PIBID.

O próximo edital publicado foi o nº07/2018, e é incluído por Bartochak, Santos e Sanfelice (2021) como outra evidência de descontinuidade sofrida pelo PIBID. Observa-se diversas mudanças neste edital, entre elas tem-se a alteração do público-alvo, pois o programa passou a ser destinado aos estudantes na primeira metade do curso “considera-se discente na primeira metade do curso aquele que não tenha concluído mais de 60% da carga horária regimental do curso” (CAPES, 2018, p. 2). Essa mudança ocorreu juntamente com a criação do Programa Residência Pedagógica (PRP), mediante o edital 06/2018, que era destinado aos estudantes dos anos finais do curso. Na próxima seção será discutido em detalhes a criação do referido Programa. Outro ponto de mudança relevante é o estímulo para que as IES agreguem estudantes voluntários, isto é, sem o recebimento de bolsa. Bartochak, Santos e Sanfelice (2021), discutem como esse ponto é problemático, pois o licenciando terá que escolher entre trabalhar ou participar de um programa que contribua para sua formação inicial, isto é, tem-se uma limitação de custo financeiro.

No item 9.7.1, do edital 07/2018, descreve-se os princípios da iniciação a docência que deve conter no plano de atividades, presentes nos subprojetos,

- I. o desenvolvimento de atividades em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do aluno em formação;
- II. valorização do trabalho coletivo e interdisciplinar;
- III. intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem dos objetos de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular;
- IV. estímulo à inovação, à ética profissional, à criatividade, à inventividade e à interação dos pares; e
- V. aperfeiçoamento das habilidades de leitura, de escrita e de fala do licenciando.

(BRASIL, 2018, p. 7)

No item III, interpreta-se claramente o objetivo de adequar o PIBID a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esse é um ponto polêmico visto que algumas

entidades defendem que a BNCC foi criada sem a devida colaboração de todas as partes interessadas, dessa forma elas se posicionam contrárias a esse objetivo de vincular o programa com o referido documento. Deste modo, diversas entidades, entre elas a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), assinaram um manifesto contrário a essa adequação do PIBID e o PRP à BNCC (CONSENZA, 2018). Na próxima seção será retomada a discussão a respeito do referido manifesto.

As outras alterações relevantes são a redução do tempo de permanência no programa, que diminuiu de 24 para 18 meses. E também teve-se a diminuição no número de professores supervisores, aumentando a proporção de alunos para cada professor.

Em 17 de dezembro de 2019, tem-se a publicação da Portaria nº259, que regulamenta o PIBID com o PRP. Conforme a referida Portaria,

Art. 1º O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (RP) são iniciativas que integram a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, visando intensificar a formação prática nos cursos de licenciatura e promover a integração entre a educação básica e a educação superior.

Art. 2º O PIBID tem por finalidade proporcionar aos discentes da primeira metade dos cursos de licenciatura sua inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior.

Art. 3º O RP tem por finalidade promover a experiência de regência em sala de aula aos discentes da segunda metade dos cursos de licenciatura, em escolas públicas de educação básica, acompanhados pelo professor da escola.

(BRASIL, 2019, p.1)

Dessa forma, essa publicação deixa claro que o PIBID passa a ser destinado para os estudantes dos anos iniciais do curso (menos de 60%) e o PRP para os que estão na segunda metade do curso.

Analisando a trajetória do PIBID nota-se que desde a sua implementação em 2007 até o último edital lançado em 2020, ele sofreu diversas modificações, adaptações e adequações a vários marcos legais (leis, portarias e decretos).

Em uma tese de doutorado intitulada “Entre transformadores e reformadores: O PIBID e as disputas por sentidos de docência e formação de professores”, Campelo (2019) traça duas fases que marcaram a trajetória do PIBID de 2007 a 2018. A primeira fase foi de 2007 a 2013 e é intitulada pela autora como “A afirmação de uma visão progressista de formação de professores”. Conforme ela discorre, a análise bibliográfica mostrou que neste período todos os documentos publicados buscavam sempre expandir o programa “o traço característico deste período foi a expansão, tendo em vista que nenhum documento foi substituído por outro, mas complementado, dando indícios de um movimento de construção progressiva (...)” (CAMPELO, 2019, p. 90). Em relação à segunda fase do programa, que foi intitulada “A força do mercado e do capital na disputa pela formação de professores”, e se deu no período de 2014 a 2018, a autora salienta as mudanças do enfoque do PIBID desencadeada por ideais neoliberais que estimulou movimentos de resistência dos participantes do PIBID.

Esse período foi marcado pela publicação de apenas dois documentos (Portaria 46/2016 e Edital 07/2018) que tinham o objetivo de modificar a estrutura do programa em andamento. Essas alterações foram motivadas pelo corte de gastos no setor de educação devido à crise econômica iniciada em 2014, e a mudança de agentes políticos, que buscaram a promoção de uma formação docente com custo reduzido. Conforme a autora,

A necessidade de baixo custo na formação de professores é central no sentido de docência da segunda fase do PIBID. Em cima da narrativa da crise econômica criou-se todo um discurso em torno da necessidade de se reduzir verbas e diminuir o número de bolsas do programa. Essa foi a prerrogativa para que o PIBID encolhesse e tivesse sua existência ameaçada. Nessa esteira, vemos emergir (ou ressurgir) outros entendimentos sobre professor, escola e trabalho docente, todos com mais alinhamento com o mercado e o capital.

(CAMPELO, 2019, p. 141)

Por fim, o último edital do Pibid lançado pela Capes foi o nº02/2020, que embora mantenha as diretrizes semelhantes ao edital anterior (07/2018), como ponto de mudança tem-se a inclusão das escolas cívicos-militares como escola

campo: “As escolas participantes do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares-PECIM serão habilitadas previamente pela Capes e deverão ser priorizadas como escola-campo para implementação dos projetos institucionais” (CAPES, 2020, p. 3).

Após traçar os caminhos e descaminhos percorridos pelo Pibid, encerro esta seção salientando a necessidade da construção de políticas de Estado e não apenas de Governo, que sejam desenvolvidas democraticamente com a participação de todos os envolvidos. Isso vai ao encontro das propostas lançadas no documento publicado pela Academia Brasileira de Ciência, para enfrentar a crise na educação básica (2008),

A Academia considera fundamental que se estabeleça um compromisso de toda a sociedade com a definição de políticas educacionais, que devem passar a ser políticas de Estado ao invés de políticas de Governo, já que as mesmas devem ter continuidade de pelo menos duas décadas para apresentarem resultados significativos.

(ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS, 2008, p. 5)

3.1.2 Programa Residência Pedagógica (PRP)

Conforme Faria e Diniz-Pereira (2019), antes do Programa Residência Pedagógica (PRP) ser institucionalizado em 2018, já havia sido cogitado anteriormente a criação de programas semelhantes, embora com nomes similares tais como "residência educacional", "residência docente" e "imersão docente". Essa observação é justificada ao analisar os projetos de leis suplementares (PLS) nº 227/2007 (BRASIL, 2007) e nº 6/2014 (BRASIL, 2014).

O PLS nº227/2007 (BRASIL, 2007) pretendia acrescentar dispositivos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de forma a institucionalizar a residência educacional aos professores de educação básica,

Aos professores habilitados para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental será oferecida a residência educacional, etapa ulterior de formação, com o mínimo de oitocentas horas de duração, e

bolsa de estudo, na forma da lei.

(BRASIL, 2007, p.1)

De forma análoga, o PLS de nº 6/2014 também visava acrescentar dispositivos à LDB, para institucionalizar a residência docente aos licenciandos recém formados, com uma carga horária de 2000 horas (BRASIL, 2014). Mas, ao contrário do projeto anteriormente mencionado, este já estabelecia coordenadas de como ia se desenrolar as contratações, as bolsas e os órgãos responsáveis pelos trâmites entre escola e universidade,

§ 1º A residência docente deverá contemplar todas as etapas e modalidades da educação básica e será desenvolvida mediante parcerias entre os sistemas de ensino e as instituições de ensino superior formadoras de docentes.

§ 2º Os sistemas de ensino deverão ofertar a residência docente para um número de licenciandos igual ou superior a quatro por cento do seu quadro docente em atividade.

§ 5º Os residentes, os coordenadores e os supervisores receberão bolsas custeadas com recursos da União, através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, nos termos do regulamento.

(BRASIL, 2014, p. 1-2)

O PLS nº 227/2007 foi arquivado e o PLS nº 6/2014 tramitou no Senado Federal durante dois anos, tendo sido aprovado por comissão em 2016 e encaminhado à câmara dos deputados sob a forma de Projeto de Lei nº 5054/2016. É importante salientar que na versão final ocorreu uma diminuição da carga horária da residência pedagógica, de 2000 horas para 1600 horas. Na câmara dos deputados ele foi anexado ao PL 7552/2014 que ainda aguarda parecer do relator da comissão da educação (BRASIL, 2014).

Também tem-se exemplos práticos de instituições que implantaram programas com propostas semelhantes, a exemplo disso Santana e Barbosa (2020) citam os casos da Unifesp no curso de licenciatura em pedagogia, do Colégio Pedro II (RJ) e do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais.

O Colégio Pedro II e o Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (CP/UFMG) implementaram programas de residência docente que aspiravam

a formação continuada de professores recém formados. Ambos os casos tiveram seus projetos instituídos oficialmente pela CAPES. A do Colégio Pedro II ocorreu em outubro de 2011 mediante a Portaria CAPES nº 206 (CAPES, 2011) e a do Centro Pedagógico da Universidade de Minas Gerais foi aprovada pela CAPES no final de 2013 (FARIA e DINIZ-PEREIRA, 2019).

Por sua vez, no caso da Unifesp a residência pedagógica ocorre na formação inicial juntamente com o estágio obrigatório supervisionado. Esse projeto foi inaugurado em 2009, no curso de Pedagogia, por meio do vínculo da Unifesp com as escolas públicas da cidade de Guarulhos e é inspirado na pedagogia da alternância (GIGLIO e LUGLI, 2013).

O programa se baseou no processo de imersão, presente nas residências médicas, que é uma etapa de especialização nos cursos de Medicina. As residências pedagógica e médica se assemelham no contato profundo por tempo determinado com o cotidiano dos profissionais da área, no caso dos futuros pedagogos, os professores e gestores. Desde a sua implementação esse programa tem se mostrado positivo para a construção do processo reflexivo e formação profissional (GIGLIO e LUGLI, 2013).

Em 2018 o Programa Residência Pedagógica (PRP) foi institucionalizado mediante a publicação da Portaria nº38/2018 e do edital nº 06/2018 (BRASIL, 2018).

Este programa ficou destinado para os licenciandos que estavam nos anos finais de formação: “ter cursado o mínimo de 50% do curso ou estar cursando a partir do 5º período” (BRASIL, 2018, p. 2). Esse critério é uma das principais diferenças do PRP em relação às outras duas propostas lançadas nos PLS 227/2007 e 06/2014, pois enquanto o PRP visa a formação inicial, nos dois PLS supracitados objetivava-se a formação continuada.

Conforme consta no edital nº 06/2018 o PRP objetiva,

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;

- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.
- IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

(BRASIL, 2018, p. 1)

Quanto à carga horária do programa, conforme o edital Nº 06/2018 ele totaliza 440 horas sendo: “60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão (...) e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades” (BRASIL, 2018, p. 1). Posteriormente, no edital Nº 01/2020 há uma redução para 414 horas totais, divididas em três semestres de 138 horas cada (BRASIL, 2020, p. 3). Ambos os referidos editais preveem que o PRP deverá ser executado em conjunto entre a IES e a escola básica da rede pública, e terá os seguintes agentes envolvidos no processo: preceptor, docente orientador, coordenador institucional e residente.

O licenciando que participa do PRP é chamado de ‘residente’, e recebe orientações de um professor da escola de ensino básico, o ‘preceptor’. Na IES ele é conduzido por um docente que é denominado de ‘docente orientador’. Por fim, tem-se o ‘coordenador institucional’ que também é um docente da IES e é o responsável por gerir o Projeto do PRP (BRASIL, 2018).

Após a publicação do referido edital, cerca de 13 entidades, entre elas destacam-se a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional pela Formação de Professores (ANFOPE) e a Associação Brasileira de Pesquisa em Educação e Ciências (ABRAPEC), redigiram um documento manifestando o descontentamento com o objetivo do programa em adequar os cursos de licenciaturas à BNCC, e eles também frisam a ameaça a autonomia universitária em relação às escolhas dos seus Projetos Políticos Pedagógicos,

O PRP tem como um de seus objetivos centrais “promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da BNCC”, e consiste em uma proposta de reformulação do atual modelo de Estágios Supervisionados dos cursos de Licenciatura das IES públicas e privadas sem fins lucrativos. Sublinhamos que a vinculação do Programa de Residência Pedagógica à BNCC fere a autonomia universitária, ao induzir nas IES projetos institucionais de formação que destoam das concepções de formação docente presentes nos seus próprios projetos pedagógicos, violando o preconizado no Parecer e na Resolução CNE/CP n. 2/2015, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores no Brasil.

(ANPED, 2018, p.1)

Guedes (2019) de maneira semelhante à ANPED, também tece críticas ao PRP devido seu posicionamento claro em buscar a adequação dos currículos da formação de professores à BNCC. A autora discute como o edital 06/2018 (CAPES, 2018) interfere na autonomia das universidades que é assegurada por lei,

De imediato, percebemos uma interferência na autonomia da Universidade, assegurada pela Constituição Federal/1988, mantida pela LDB/1996 e reforçada pelas Diretrizes/2015, ao disporem no Art. 9º § 1º que “a instituição formadora definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica(...)”.

(GUEDES, 2019, p. 8)

Diante disso, Guedes (2019) chama atenção que ao aliar o PRP com a BNCC caminha-se no sentido oposto do que se almeja na formação inicial de professores, isto é, tem-se um retrocesso. Dessa forma, ela defende as mobilizações sociais que objetivam um debate crítico sobre o assunto. Santana e Barbosa (2020) baseados na teoria de Michel Foucault, analisaram como o PRP fortaleceu as relações de forças do dispositivo formativo residência pedagógica. Segundo os autores,

(...) um dispositivo formativo é um tipo de dispositivo pedagógico que se estrutura em torno de um sistema de regras e dirige modos de ser e fazer do professor. O adjetivo formativo, aqui, faz alusão à formação de

professores. Com efeito, então falamos em dispositivo formativo da residência pedagógica (DFRP), para se referir àquele que orienta e dirige a formação inicial de professores por meio da residência pedagógica.

(SANTANA e BARBOSA, 2020, p. 6)

O corpus de análise selecionado pelos autores consistiu em editais, nos manifestos das entidades contrárias aos programas, entre outros documentos. No decorrer do processo analítico eles elencaram pontos que marcam essa disputa de poder, vale destacar os seguintes: "o duelo entre teoria e prática" e "a relação universidade e escola" (SANTANA e BARBOSA, 2020).

Em relação ao ponto de duelo entre teoria e prática, Santana e Barbosa (2020) deixam claro como embora no edital de nº 06/2018 (CAPES, 2018), o primeiro objetivo expresse o anseio de se exercer a relação da teoria com a prática, o documento indica que isso deve ocorrer por meio do desenvolvimentos de projetos aplicados na escola-campo, isto é, eles acabam enfatizando a parte prática e não explicam como ela deve se relacionar com a teórica.

O desejo de fomentar a relação entre universidade e escola é explicitado no objetivo III no edital nº 06/2018 (CAPES, 2018), porém, conforme os autores argumentam esse ponto deve ser problematizado já que determina a responsabilidade de cada instituição, pois conforme fica expresso no objetivo a universidade é a responsável pela formação e a escola pelo acolhimento dos licenciandos. Outro ponto problemático é que o edital determina que o projeto institucional que é construído pela IES deve incluir as sugestões e expectativas da comunidade escolar, isto é, a universidade em um trabalho solo tem o papel de contemplar os anseios da escola, em vez de se estimular um trabalho em conjunto.

Ao fim, os autores concluem que o PRP pretende uma uniformização nacional de formação inicial de professores, que é evidenciado nos objetivos de reformulação do estágio supervisionado e adequação dos currículos à nova BNCC, e que esse discurso gerou resistências por parte das IES que foram expressadas por notas de repúdio emitidas por diversas entidades da área. Dessa forma, eles encerram constatando que o trabalho revelou que é necessário uma reformulação do PRP

considerando as diretrizes curriculares nacionais.

Ao buscar o termo 'Programa Residência Pedagógica' no Google Acadêmico, filtrando as publicações entre os anos de 2018 a 2021, publicadas em português e classificadas por ordem de relevância, encontram-se cerca de 1820 resultados. Os trabalhos publicados com essa temática englobam relatos de casos, experiências na implementação do programa, a relação teoria e prática no PRP e formação inicial de professores. Nesses resultados, selecionou-se duas publicações (FELIPE e BAHIA, 2020; VASCONCELOS e SILVA, 2020) que compartilham as experiências da implementação do PRP nos cursos de licenciatura em pedagogia e química.

Em um trabalho que visou analisar os saberes profissionais obtidos por um grupo de licenciandos do curso de pedagogia da Universidade Federal do Pará participantes do PRP, por meio de uma pesquisa de cunho qualitativa e utilizando a metodologia de análise de conteúdo, Felipe e Bahia (2020) identificaram três aspectos principais na aprendizagem docente adquiridas no PRP: "integração escola-universidade e redes de formação e apoio; Qualidade formativa das Escolas-Campo; e Prática da pesquisa como atividade de articulação teoria-prática".

Em relação a "integração escola-universidade e redes de formação e apoio", as autoras refletiram sobre a importância dos estudantes conhecerem a escola e serem bem aceitas e orientadas pela comunidade escolar. O bom relacionamento na escola e na universidade culminaram no desenvolvimento de uma rede de apoio que favoreceu o desenvolvimento dos residentes.

A "Qualidade formativa das Escolas-Campo" diz respeito à reflexão sobre o que é preciso para uma escola ser ambiente formativo. Neste trabalho em questão elas notaram que o quesito principal para uma escola ter um ambiente propício à formação, é a compreensão que a educação é uma ferramenta de mudança, que ocorre com a cooperação de um coletivo e de forma estratégica, isto é, "uma escola que produza a escola, ainda que em ambientes de precariedade, do ponto de vista da organização do trabalho pedagógico e da sua gestão em seus diferentes espaços" (FELIPE e BAHIA, 2020).

Na "Prática da pesquisa como atividade de articulação teoria-prática" salienta-

se a importância dos trabalhos de pesquisas realizados pelos residentes, por meio da coleta de dados no PRP que fomentaram discussões em aulas na universidade e resultaram em publicações de artigos científicos e trabalhos de conclusão de curso.

Por fim, as autoras encerram com a constatação que o PRP provou que é possível aliar o saber acadêmico, construído na universidade, com o saber prático, desenvolvido na escola-campo, já que esses dois saberes se complementam. Porém, elas também salientam que para que o programa possa contribuir verdadeiramente na formação inicial do professor são necessárias alterações: “A Residência Pedagógica pode, pelas práticas concorrentes, articular um projeto de formação que não seja o da simplificação do trabalho de ensinar, mas para isso outras opções teóricas e políticas precisam ser feitas e afirmadas” (FELIPE e BAHIA, 2020).

Por sua vez, Vasconcelos e Silva (2020) analisaram um grupo de 42 residentes do curso de licenciatura em química na Universidade Federal do Pernambuco. A pesquisa foi de cunho quali-quantitativa, e consistiu na aplicação de um questionário construído de forma a traçar perfis dos estudantes e analisar se a participação no PRP fomentou a formação e desenvolvimento da prática docente.

Entre as principais contribuições do PRP, os autores citam a conciliação da teoria com a prática e o desenvolvimento do processo reflexivo. Em contrapartida essa experiência deixou a desejar no quesito de inclusão dos estudantes com a comunidade escolar e a falta de discussão sobre gestão escolar. Ao fim, os autores concluem que embora o PRP auxilie na formação inicial de professores, ele necessita de melhorias tais como, mais momentos formativos para aplicação de metodologias e um melhor relacionamento entre o professor preceptor e o professor coordenador.

3.2 Análise Textual Discursiva

A Análise Textual Discursiva (ATD) é uma metodologia de tratamento de dados para pesquisas de cunho qualitativo, que foi desenvolvida pelo Professor Roque Moraes no ano de 2003. Inicialmente ela foi apresentada no artigo intitulado “Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual

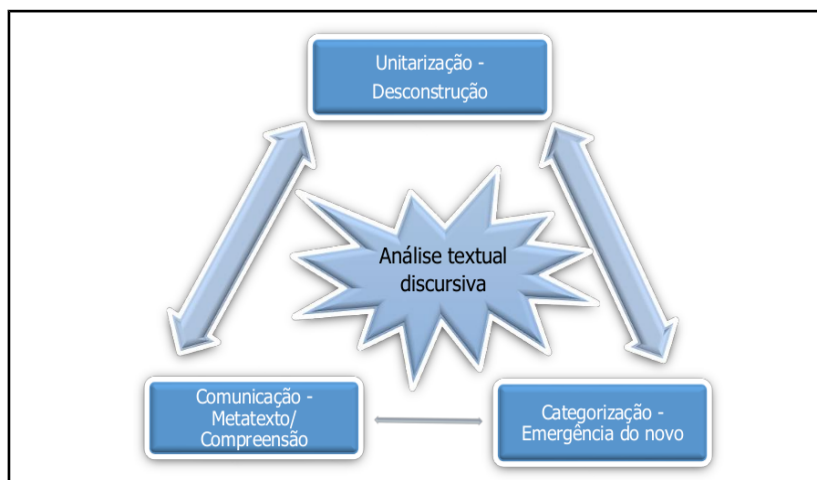
discursiva” (MORAES, 2003). Posteriormente, de forma a aprofundar a discussão acerca desta metodologia, o autor publicou outros artigos juntamente com outros colaboradores (MORAES E GALIAZZI, 2006; MORAES; GALIAZZI; RAMOS, 2013), e aqui vale frisar o trabalho conjunto com a professora Maria do Carmo Galiazzi com quem ele publicou o livro “Análise Textual Discursiva” em 2007, que foi reeditado em 2011 e 2016 (MORAES e GALIAZZI, 2016), além de outros trabalhos. Desde então, a aplicação dessa ferramenta analítica tem excedido os limites da área educacional, e alcançado áreas não correlatas tais como a de ciências sociais e saúde (SOUZA, 2020).

Essa metodologia é executada em três momentos denominados unitarização, categorização e comunicação (metatextos). As três etapas devem ser efetuadas de forma cíclica, onde se tem inicialmente um movimento de desordem na fragmentação dos materiais, seguido de uma organização de grupos semelhantes no desenvolvimento de diversos níveis de categorias, e o surgimento de novas interpretações acerca do fenômeno estudado (figura 02) (MORAES E GALIAZZI, 2006). Moraes (2003) cria uma metáfora para nos explicar esse processo de desordem e ordem característico da ATD,

Esse processo em seu todo pode ser comparado com uma tempestade de luz. O processo analítico consiste em criar as condições de formação dessa tempestade em que, emergindo do meio caótico e desordenado, formam-se flashes fugazes de raios de luz iluminando os fenômenos investigados, que possibilitam, por meio de um esforço de comunicação intenso, expressar novas compreensões atingidas ao longo da análise.

(MORAES, 2003, p.2)

Figura 02: O ciclo dos três momentos da ATD: Unitarização, categorização e comunicação.



Fonte: Extraído de MEDEIROS e AMORIM (2017).

De acordo com Medeiros e Amorim (2017), a ATD se situa entre duas outras metodologias analíticas já renomadas, que são denominadas análise de discurso (AD) e análise de conteúdo (AC). Para explicar essa relação Moraes e Galiazzi (2016) lançam mão da metáfora do “rio do discurso”,

Análise de conteúdo e análise de discurso podem ser compreendidas como formas de se mover num rio. A primeira assemelha-se a percorrer o rio seguindo sua correnteza, navegando rio abaixo. A segunda opta por navegar enfrentando a correnteza, movendo-se rio acima. A Análise Textual Discursiva, mesmo podendo mover-se a favor e contra a corrente, tende mais a explorar a profundidade do rio.

(MORAES e GALIAZZI, 2016, p. 182)

Como a AD preza para que desde o princípio o pesquisador estabeleça um referencial teórico e conheça os fundamentos que sustentam essa metodologia, Moraes e Galiazzi (2016) a comparam com “navegar o rio contra a correnteza”. De modo contrário, a AC não exige um referencial teórico pré-estabelecido, e embora facilite conhecer os pilares que fundamentam esta técnica, esse fator não é obrigatório, pois ela pode ser formulada a partir das vivências do pesquisador, daí a metáfora dos autores em “aproveitar da energia do rio em seu movimento rumo ao mar”. Embora as três análises sejam distintas, transpassando-se em alguns aspectos e descruzando em outros, cada uma tem seu espaço no âmbito analítico,

uma não tira o mérito da outra e a escolha por uma opção vai depender do pesquisador e do fenômeno a ser estudado,

Seguidamente é importante descer o rio. Outras vezes o importante é subi-lo. Em outras ainda interessa explorá-lo em profundidade. Quando o barco é suficientemente potente e tem os necessários recursos, faria muita diferença?

(MORAES e GALIAZZI, 2016, p. 183)

A unitarização é a primeira fase da ATD, e se caracteriza pela leitura atenta dos materiais de análise, de forma a esmiuçá-los em unidades. Esses materiais também são chamados de “corpus”. Eles devem trazer os dados da pesquisa e incluem produções linguísticas que abarcam desde materiais textuais até imagens (MORAES e GALIAZZI, 2016). Neste processo de leitura, Moraes (2003) salienta como todo texto está passível de inúmeras interpretações, pois a compreensão é influenciada pelo referencial teórico que cada leitor se baseia de forma consciente ou não.

Moraes e Galiazzi (2006) frisam a importância de uma profunda imersão na leitura do corpus, que deverá ser fragmentada em unidades de sentido relacionadas com o objetivo da análise. As unidades podem ser repartidas novamente e gerar outros grupos unitários. O processo de fragmentação gera uma desordem que será superada após a formulação de uma nova interpretação de dados no decorrer da análise (MORAES, 2003).

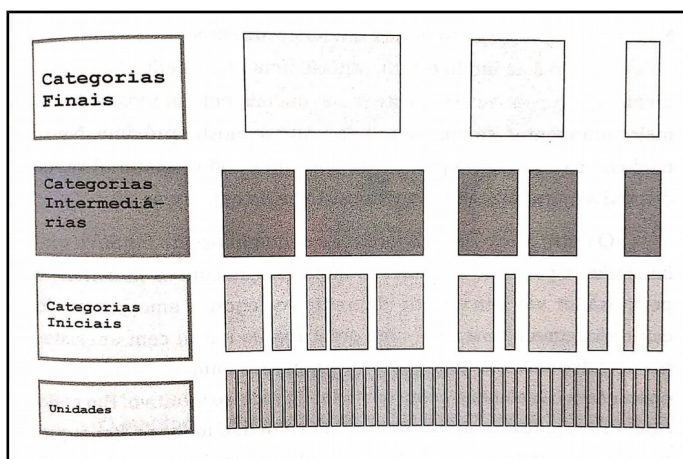
Encerrada a unitarização encaminha-se para a categorização, que consiste em identificar unidades com traços em comum, de forma a desenvolver categorias. Essas categorias iniciais também podem se recombinar e gerar categorias secundárias, e assim por diante, até resultar nas categorias finais. As categorias que vão surgir não possuem limite em quantidade, e dependerá do discernimento de cada pesquisador (SOUZA e GALIAZZI, 2016).

De acordo com Moraes e Galiazzi (2016), o processo de categorização pode ser realizado de forma indutiva ou dedutiva. Nos dois primeiros casos geram-se categorias denominadas “emergentes ou modo aberto” e “a priori ou modo fechado”

respectivamente. No método indutivo as categorias vão emergindo no processo de análise e fragmentação do corpus, observando as semelhanças e as diferenças entre as unidades identificadas. Esse tipo de procedimento é usual em pesquisas de cunho qualitativo. Por sua vez, na forma dedutiva estabelece-se as categorias antes mesmo de iniciar a leitura dos materiais. Isso porque, elas são desenvolvidas a partir de teorias que fundamentam o fenômeno a ser estudado. Os autores também esclarecem que pode-se mesclar as categorias emergentes e a priori de forma a ter um processo de análise misto.

A figura 03 ilustra o processo de unitarização e categorização, nela podemos perceber que enquanto o processo de unitarização consiste em um desmembramento dos textos e conseqüentemente desencadeia uma desordem, na categorização tem-se o agrupamento de pares, isto é de conceitos semelhantes, de forma a estabelecer novamente a ordem ao caos. Também fica claro que pode-se desenvolver categorias e subcategorias até alcançar as categorias finais (MORAES e GALIAZZI, 2016).

Figura 03: Processo de unitarização e categorização.



Fonte: Extraído de MORAES e GALIAZZI, 2016.

No terceiro momento da ATD, tem-se a comunicação por meio da elaboração dos metatextos, que são textos descritivos e interpretativos construídos baseados nas categorias identificadas no processo de análise do corpus. Essa etapa serve para comunicar os resultados a que o pesquisador chegou ao fim da sua análise. É importante ressaltar que embora o metatexto seja construído a partir da leitura dos

materiais investigados, ele vai ser diferente do texto de origem já que deve relatar as impressões finais do investigador. Isso fica evidente no seguinte trecho de Moraes (2003),

A pretensão não é o retorno aos textos originais, mas a construção de um novo texto, um metatexto que tem sua origem nos textos originais, expressando a compreensão do pesquisador sobre os significados e sentidos percebidos nesses textos. Esse metatexto constitui um conjunto de argumentos descritivos-interpretativos capaz de expressar a compreensão atingida pelo pesquisador em relação ao fenômeno pesquisado, sempre a partir do corpus de análise.

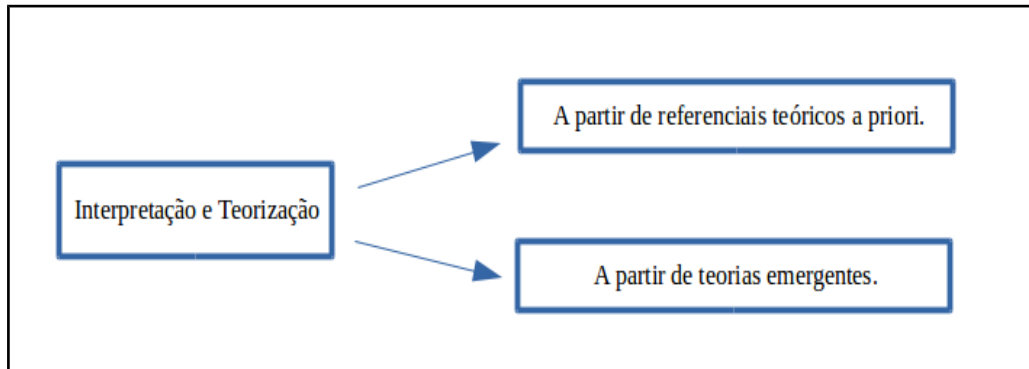
(MORAES, 2003, p.11)

Conforme Moraes e Galiazzi (2016) o metatexto construído ao fim da análise textual discursiva deve conter três elementos: “descrição, interpretação e argumentação integradora”. Os autores também salientam que a operação de escrita é primordial na pesquisa, e que não se deve temer esta etapa, mas sim iniciá-la mesmo não sabendo onde se chegará.

A fase descritiva já se inicia no processo de identificação das categorias e subcategorias e deve elencar as características de cada uma delas, validando essa descrição a partir de argumentos e trechos presentes nos dados analisados (MORAES, 2003).

No processo de interpretação o investigador constrói novos sentidos acerca das informações coletadas baseados em referenciais teóricos. Tanto Moraes (2003) quanto Moraes e Galiazzi (2016), afirmam que há duas formas de executar esse processo (Figura 4), pois as teorias podem ter sido selecionados “a priori”, isto é, anteriormente ao início da ATD, ou escolhidas no decorrer da análise e aí eles nomeiam de “teorias emergentes”. No caso da teoria a priori, o pesquisador busca adequar as suas percepções aos referenciais teóricos selecionados inicialmente. Dessa forma, pode-se ter ao fim da análise um progresso para essas teorias, pois o trabalho irá corroborar com elas, trazendo novos argumentos para fortalecê-las. Por sua vez, no segundo modo interpretativo o pesquisador vai identificando as teorias que surgem ao longo do processo, e sendo assim tem-se uma contribuição para o aparecimento de novas teorias, daí o nome “teorias emergentes”.

Figura 04: Maneiras de interpretar e teorizar na análise textual discursiva.



Fonte: Adaptado de MORAES e GALIAZZI (2016).

Por fim, após ter descrito e interpretado, chega o momento que o pesquisador é capaz de estabelecer o mais alto grau de relações identificadas no seu trabalho de pesquisa, e sendo assim ele é capaz de lançar mão de “argumentos globais” que refletem novas contribuições teóricas ou até mesmo teorias inéditas (MORAES e GALIAZZI, 2016).

4. METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo que vai se debruçar na análise textual discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2006). A referida metodologia é construída em três momentos denominados unitarização, categorização e interpretação (metatextos). É interessante mencionar que essas etapas são executadas de forma cíclica, pois o pesquisador por vezes acaba retornando nas etapas anteriores, em um processo contínuo de profunda imersão na leitura dos materiais de análise. O conjunto desses materiais que são analisados na ATD são chamados pelos autores de corpus.

Neste trabalho, o corpus foi composto por 150 narrativas construídas por 24 licenciandos em Química da Universidade Federal de São Carlos UFSCar, do 7º e 9º semestre, que eram integrantes do Programa Residência Pedagógica (PRP). Os alunos também estavam cursando o estágio supervisionado obrigatório 2 e 3. O período de coleta foi de 3 meses, e ocorreu entre de setembro a novembro de 2020. A média de narrativas construídas por licenciando foi de 8 narrativas. A pergunta que instruiu na construção das narrativas foi: o que os licenciandos valorizavam mais na

formação inicial, o estágio supervisionado obrigatório ou o PRP?

Ribeiro e Martins (2007), nos revelam que embora as narrativas sejam enquadradas como um gênero literário, elas vão além disso e são estudadas nos âmbitos da psicologia, sociologia e antropologia. As autoras citam a definição de outros autores (Edwards; 1997 e Bruner; 1986) que definem a narrativa como uma autêntica forma dos humanos se expressarem e organizarem seus raciocínios.

Por sua vez, Galvão (2005) em uma pesquisa que abordou inúmeros conceitos de narrativas e as potencialidades na educação, nos apresenta três maneiras de utilizar a narrativa na educação: como processo investigativo, reflexivo e de formação.

Conforme a autora, a narrativa como processo investigativo pode ser utilizada para perceber as experiências do professor, suas concepções acerca de metodologias, didáticas, enfim, suas rotinas de trabalho. Já como processo reflexivo é possível refletir em relação a um evento específico que ocorreu em sala de aula, percebendo o porquê que algo ocorreu de determinada maneira. Por fim, como processo formativo ela auxilia principalmente os professores que estão em início de carreira, que analisam e refletem sobre sua trajetória profissional, entendendo as causas dos problemas e elaborando estratégias para solucioná-los, aliando sua formação inicial com a experiência prática que ele está vivenciando.

A fim de manter o anonimato dos licenciandos, foi atribuído a cada participante um código composto de um número seguido por uma letra, identificando a ordem da narrativa enviada.

Foi utilizada a técnica da ATD por meio do método indutivo, isto é, as categorias foram emergindo no processo de análise e fragmentação do corpus, através da identificação das semelhanças e das diferenças entre as unidades identificadas. Dessa forma, após o processo de desconstrução na etapa da unitarização, foi possível identificar as seguintes categorias: “Uso de mídias no ensino remoto”; “Contexto externo à educação escolar”; “Metodologia do professor no ensino remoto”; “Dificuldade dos estudantes e licenciandos no ensino remoto”; “Reflexão sobre a docência”; e “Reflexões acerca da escola”. No capítulo seguinte,

denominado “Resultados e Discussões”, será construída uma interpretação das referidas categorias. No quadro 1 descreve-se cada uma das categorias finais. E no apêndice é possível checar as categorias iniciais, intermediárias e finais, a fim de compreender melhor o processo analítico.

Quadro 1: Categorias identificadas na análise juntamente com suas respectivas descrições.

Categoria	Descrição
Uso de mídias no ensino remoto	Menciona o uso de aplicativos para comunicação professor-aluno e envio de atividades, durante o ensino remoto.
Contexto externo à educação escolar	Expõe as críticas dos licenciandos em relação às aulas apresentadas na plataforma do Centro de Mídias do estado de SP (CMSP) e ao sistema educacional público brasileiro. Por fim, aborda-se as medidas que as escolas tomaram para conter a evasão escolar (busca ativa).
Metodologia do professor no ensino remoto	Debate as alterações da rotina e da didática do professor durante o ensino remoto.
Dificuldade dos estudantes e licenciandos no ensino remoto	Aborda os principais obstáculos enfrentados pelos estudantes do nível básico e pelos licenciandos durante o ensino remoto em decorrência da pandemia de Coronavírus.
Reflexão sobre a docência	Discute as reflexões dos licenciandos a respeito do fazer docente e em relação às competências que os professores necessitam para exercer a profissão. Também é exposto os aprendizados dos licenciandos em relação a participação do PRP modalidade remota.
Reflexões acerca da escola	Discorre acerca do papel da equipe gestora para apoiar tanto os alunos quanto os professores no contexto da

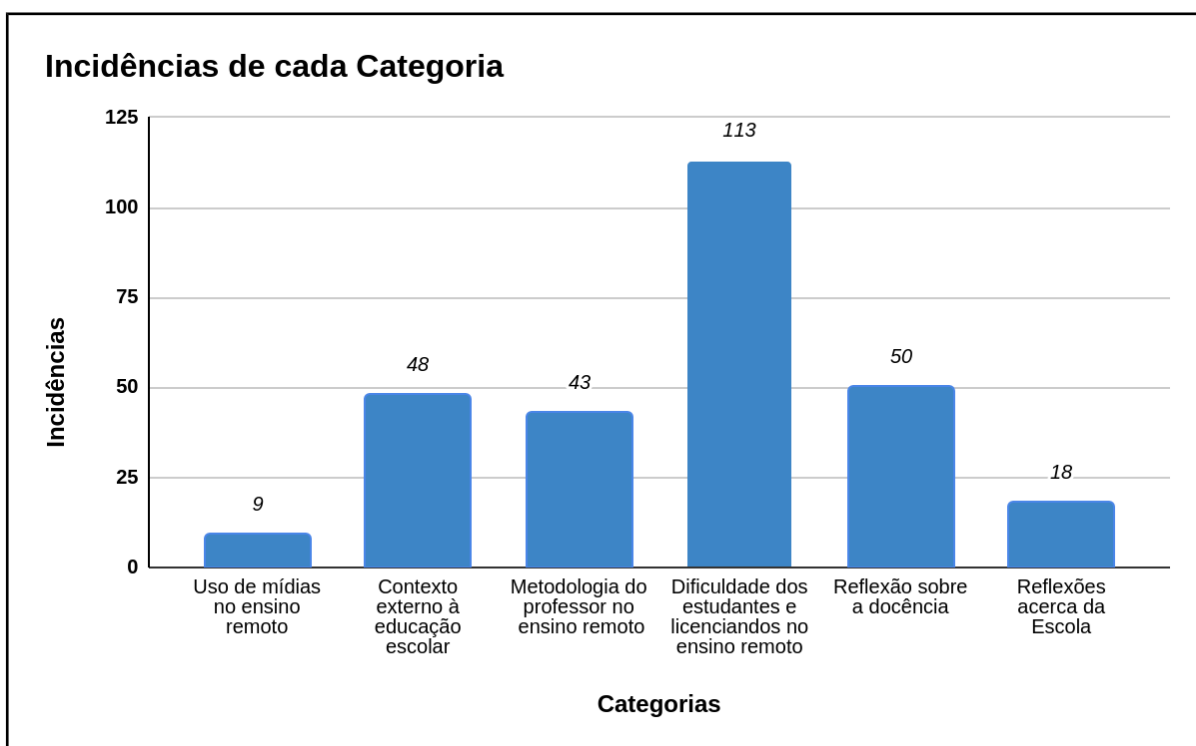
pandemia.

Fonte: O próprio autor.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme já mencionado, durante o processo de categorização identificou-se as seguintes categorias: “Uso de mídias no ensino remoto”; “Contexto externo à educação escolar”; “Metodologia do professor no ensino remoto”; “Dificuldade dos estudantes e licenciandos no ensino remoto”; “Reflexão sobre a docência”; e “Reflexões acerca da escola”. A seguir é possível notar as incidências de cada categoria identificada na análise (figura 05).

Figura 05: Incidências de cada categoria identificada no processo de análise.



Fonte: O próprio autor.

A categoria que obteve maior incidência foi a “dificuldade dos estudantes e licenciandos no ensino remoto”, sendo observada em 113 narrativas. A fim de facilitar a compreensão, foi utilizado o termo estudante apenas para designar os

alunos da escola de nível básico.

Essa categoria revela os principais obstáculos enfrentados pelos estudantes na modalidade do ensino remoto durante a pandemia. Entre os fatores desencadeadores está a desigualdade socioeconômica e a dificuldade de adaptação a essa modalidade de ensino que acaba sendo mais autônoma e exige um nível de organização maior dos estudantes. Muitos deles não possuíam acesso a internet e tempo para se dedicar às aulas, pois devido aos problemas financeiros enfrentados pelas famílias no contexto pandêmico, alguns estudantes tiveram que trabalhar para complementar a renda familiar. Essa preocupação é evidenciada no seguinte trecho:

“(...) a grande maioria dos alunos ficaram privados do acesso digital ao conteúdo escolar, pelos mais diversos fatores. Como a falta de um ambiente próprio para o estudo; a necessidade de trabalhar durante longos períodos; a falta de acesso às ferramentas computacionais e/ou à uma rede de internet estável; a falta de familiaridade com o ensino em casa; além do aumento de casos de transtornos psicológicos ligados ao isolamento social.”

Licenciando(a) 11A

As constatações dos licenciandos se encaixam com a análise feita por Charczuk (2020) em um trabalho que buscou compreender a docência no contexto do ensino remoto, baseada nos conceitos de Freud e Lacan. A autora apontou como os dois eixos problemáticos que interferiram na qualidade do ensino remoto, a desigualdade social e econômica que afetou os estudantes e professores desprovidos de recursos (internet, computador, celular, etc.) para acompanhar as aulas nessa modalidade de ensino, e a dicotomia entre o ensino presencial e o remoto, onde se entende que o primeiro tem uma qualidade superior ao segundo. Conforme ela explica no seu trabalho, em relação à segunda problemática apresentada, tanto o ensino presencial quanto o remoto podem ter bons resultados, pois o que interfere na qualidade final são os modelos teóricos que os embasam e não a presença física dos envolvidos no processo.

Em relação a falta de acesso a internet, de acordo com a nota técnica emitida pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA em 2020, cerca de 17% da população geral não possui acesso à internet banda larga ou 3G/4G na residência. Analisando esse dado por nível de escolarização no ensino básico, eles constataram que os maiores afetados são os estudantes do ensino fundamental anos iniciais e

finais (16% cada um) que somados equivalem a 4,4 milhões de alunos. A pré-escola vem na sequência (14% a 15%) e em último lugar tem o ensino médio (10%). As quatro etapas mencionadas totalizam cerca de 5,9 milhões de estudantes que não possuem acesso para acompanhar as aulas remotamente, sendo que 97,5% estudam em instituições públicas (NASCIMENTO et al, 2020).

Dessa forma, diante das limitações apresentadas notou-se que nas três escolas onde os dados foram coletados, o desempenho dos estudantes foi inferior quando comparado à modalidade presencial, e observaram-se casos de abandono escolar,

“(…) não é somente a realidade da disciplina de química e sim todas as disciplinas que sofrem com a abstenção da participação dos alunos nas atividades. Vimos que em média mais de 90% dos alunos não haviam entregue qualquer atividades e pelos resultados das notas das atividades foi visto que muitos do que entregaram apenas colocaram qualquer resposta para somente ser computada a entrega.”

Licenciando(a) 19C

Esse dado exposto pelo Licenciando(a) 19C foi coletado durante conversas com o preceptor(a) da escola correspondente e em participações de reuniões ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo), onde se discutiram o desempenho dos estudantes comparando a modalidade presencial com a remota.

Visando traçar um panorama em relação ao desempenho dos estudantes no decorrer da pandemia, Neri e Osorio (2021), elaboraram um indicador a fim de aferir o tempo diário que os estudantes efetivamente estudaram durante o ensino remoto. Baseados em dados coletados no mês de Setembro de 2020 por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD Covid, os autores constataram que em média os estudantes de 6 a 15 anos e de 15 a 17 anos se dedicaram ao estudo durante 2h22 e 2h26 respectivamente. Conforme eles observam, este tempo está abaixo do recomendado pela LDB que é de 4 horas diárias de acordo com o Art.24: "a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;" (BRASIL, 1996, p.8). Os autores aprofundaram essa pesquisa e constataram que os estudantes mais afetados durante a pandemia foram os que frequentavam o ensino público, que residiam na região Norte do país e eram

de baixa renda. Também, se pode constatar que o principal motivo para que eles não fizessem atividades no ensino remoto foi a falta de envio de material pela escola.

Por parte dos licenciandos percebeu-se que eles enfrentaram empecilhos na produção das atividades complementares. Essa dificuldade pode ser justificada diante da inexperiência tanto dos licenciandos, quanto dos próprios professores, em lecionar no ensino básico na modalidade remota. Essa modalidade de ensino exigiu o desenvolvimento de atividades que fossem atrativas aos estudantes e também pudessem ser impressas, pois para os alunos sem acesso à internet a direção forneceu a opção de retirada na escola. Essa dificuldade pode ser observada no seguinte trecho,

“(...)as atividades concentraram-se em formulários Google com adicional de infográficos ou mapas mentais preparados pela professora, pois, assim seria possível imprimir e disponibilizar aos alunos na escola e tais ferramentas consomem poucos dados de internet”

Licenciando(a) 1A

Na colocação do Licenciando(a) 1A percebemos que eles tiveram que manter atividades tradicionalmente propostas em sala de aula. Esse ponto nos revela a principal diferença entre o ensino remoto e o ensino EAD, apresentada por Charczuk (2020), que é o fato do ensino remoto não ter sido planejado previamente e se tratar do que ela denomina de “transposição do ensino presencial”, porém, com o uso da tecnologia. Por esse motivo a autora não considera o ensino remoto uma modalidade de ensino, mas sim, uma “ação pedagógica”. É preciso considerar que o fator da desigualdade socioeconômica pesou mais uma vez, já que as atividades precisavam ser impressas para atender os alunos sem recursos tecnológicos, o que acabou privando o uso de metodologias tecnológicas com caráter visual e lúdico, tais como vídeos, simuladores e jogos didáticos. Embora, seja importante ressaltar que os residentes elaboraram também algumas atividades diferenciadas, mesmo que elas não pudessem alcançar todos os estudantes.

A categoria “reflexão sobre a docência” foi contabilizada em 50 narrativas. Nela os licenciandos meditaram a respeito do fazer docente e em relação às competências que os professores necessitam para exercer a profissão seja ela na

modalidade presencial ou remota,

“(...) pude pensar sobre como o ato de ser professor vai além de organizar um plano de aula com o conteúdo que se deseja aplicar, é necessário saber como aplicar e se organizar para saber quando aplicar diferentes metodologias.”

Licenciando(a) 7A

Inicialmente a constatação do Licenciando(a) 7A revela uma percepção usual a respeito da atuação do professor, que é a compreensão de que o docente segue uma determinada rotina caracterizada apenas por uma aplicação mecânica do conteúdo estabelecido no currículo. Conforme Paim (2007), essa concepção é a base de alguns cursos de formação focados em entregar um professor “acabado” ao final da licenciatura, isto é, um profissional que saiba seguir uma determinada fórmula para lecionar. Neste tipo de formação busca-se apresentar aos licenciandos determinados métodos e técnicas a fim de moldar o futuro profissional. O problema dessa formação é que ela impossibilita formar um professor que seja autônomo e criativo, que esteja preparado para lidar com imprevistos e que valorize a formação continuada, visto que lhe foi assegurado que sua formação inicial já era suficiente para suprir as demandas da sua rotina de trabalho.

Ao fim da constatação do Licenciando(a) 7A notamos que embora inicialmente ele tivesse a percepção descrita acima, durante sua vivência no PRP ele pôde compreender que o fazer docente ultrapassa a técnica de determinar o conteúdo a ser lecionado e aplicá-lo em sala, conforme ele constata é necessário que o professor pondere qual metodologia vai aplicar conforme o conteúdo e se ela será eficaz para determinada turma, ou seja, não existe uma fórmula pronta, visto que o professor precisa ser um sujeito reflexivo, autônomo, que considere a realidade dos seus alunos e esteja disposto a se adaptar aos imprevistos.

De acordo com Paim (2007) essa mudança de percepção faz parte do processo que ele denominou de “fazer-se professor”. Para o autor o processo de se tornar professor necessita da superação do sistema vigente, isto é, necessita o rompimento com a concepção de formação apresentada acima, de forma que se construa uma formação diferenciada que permita ao licenciando “ser sujeito do processo educacional, autônomo, percebendo-se produtor de conhecimentos em conjunto com seus alunos, respeitando as diferenças, especificidades,

compreendendo-os como possuidores de saberes que precisam ser respeitados” (PAIM, 2007, p. 2).

Outro ponto da categoria “reflexão sobre a docência” diz respeito sobre a manifestação dos licenciandos acerca das aprendizagens adquiridas ao cursar o PRP na modalidade remota,

“A elaboração deste trabalho foi pessoalmente muito enriquecedora, no sentido de que para simplificarmos os conteúdos para os alunos é necessário um bom entendimento e muita pesquisa. O desenvolvimento da parte audiovisual também foi mais um aprendizado, já que utilizamos uma ferramenta que era nova para mim. O domínio na utilização dessas novas ferramentas são muito importantes como bagagem para qualquer docente.”

Licenciando(a) 22H

A afirmação do Licenciando(a) 22H sobre as suas aprendizagens em relação aos recursos tecnológicos é um ponto positivo que podemos dizer que se concretizou em grande parte porque o PRP estava na modalidade remota. De acordo com Oliveira et al (2021) a tendência é que mesmo após o fim da pandemia o ensino presencial não retorne totalmente, mas sim que ocorra movimentos em favor da implementação do ensino híbrido em todos os níveis de ensino. O ensino híbrido se caracteriza por mesclar o ensino presencial com aulas EAD. Dessa forma, mais do que nunca se faz necessário que os licenciandos saibam utilizar ferramentas tecnológicas.

Em relação a hibridização do ensino, Gatti (2021) afirma que é necessária uma análise cautelosa, visto que nosso país sofre com desigualdades socioeconômicas que acarretam na exclusão digital de grande parte dos estudantes. Outra questão que a autora pontua é que um modelo de ensino baseado no uso de ferramentas tecnológicas não significa que as aulas sairão dos moldes tradicionais. Desse modo, ela sugere a inclusão de tecnologias dentro dos espaços escolares, porém, em metodologias que permitam que os alunos abandonem a passividade para serem “protagonistas ativos”. Conforme a autora, “não se trata de criar modelos novos para a educação escolar, de modo abstrato, artificialmente. Trata-se de criar condições coletivas para construir e assumir novas formas de pensar e de agir no que se refere às funções e ao trabalho escolar, com novas atitudes e perspectivas (...)” (GATTI, 2020, p. 10).

Por sua vez, a categoria “contexto externo à educação escolar” foi verificada 48 vezes, e ela abarcou as críticas dos licenciandos acerca das aulas apresentadas no centro de mídias do estado de SP - CMSP. A plataforma do CMSP foi desenvolvida no ano de 2020, pelo Governo Estadual, diante da necessidade das aulas no ensino público ocorrerem remotamente. Essa plataforma disponibiliza videoaulas para as etapas do ensino fundamental e médio, de todas as disciplinas, e também treinamento para os professores (GRANDISOLI, JACOBI e MARCHINI, 2020). Um ponto interessante é que ela está disponível no Youtube, é transmitida em canais de TV e pode ser acessada por meio do seu aplicativo. Ela foi a plataforma mais utilizada pelos estudantes nas três escolas analisadas. Alguns residentes teceram críticas em relação a metodologia de ensino utilizada na plataforma,

“(…) a Escola segue as aulas disponibilizadas pelo Centro de Mídias de São Paulo (CMSP) (...) onde seu formato é embasado na replicação de informações, muitas vezes mecânica, sem considerar a individualidade de cada estudante. Essa forma de ensinar é chamada de tradicional e é totalmente sem sentido em tempos como hoje.”

Licenciando(a) 17A

Buscando compreender se a plataforma do CMSP estava apta para proporcionar a aprendizagem de química, Santos e Ferreira (2021) acompanharam as vivências de dois professores do ensino médio da rede pública estadual de SP, da disciplina de química, durante os meses de maio a novembro de 2020. Eles constataram que o CMSP atendeu a necessidade dos estudantes durante a pandemia e que as aulas e atividades despertaram o interesse dos alunos na disciplina de química. Todavia, eles mencionam que embora o aplicativo do CMSP não utilize dados móveis durante seu uso, muitos discentes sofrem com exclusão digital e não possuíam acesso a internet nem mesmo para fazer o download do aplicativo ou celular/computador próprio para acompanhamento das aulas e realização das atividades. Em relação ao efetivo aprendizado desenvolvido mediante o uso da plataforma, os autores frisam a necessidade de posteriores estudos que se aprofundem sobre a temática.

Outro apontamento observado na categoria “contexto externo à educação escolar” foi a opinião sobre a educação brasileira e sob a óptica do contexto

pandêmico e de modo geral,

“Há um confronto entre aquilo que sabemos ser necessário ao Ensino de Química, as atividades experimentais, e a realidade das escolas, infelizmente marcada pela escassez de recursos e estrutura no Brasil.”

Licenciando(a) 10H

O problema mencionado pelo Licenciando(a) 10H é um problema reconhecido por pesquisadores educacionais (GATTI e MENEZES, 2021; AVELINO e MENDES, 2020) como anteriores à pandemia. Mas é válido mencionar que essa escassez de recursos ficou mais evidente no contexto da quarentena, visto que em decorrência da desigualdade socioeconômica brasileira muitos estudantes e professores sofreram com a falta de acesso a recursos (internet, computador, celular, etc.) para acompanhar as aulas remotamente.

Nesta perspectiva, Avelino e Mendes (2020) apontam como os principais problemas educacionais brasileiros os “baixos salários dos educadores, infraestruturas precárias das escolas, diversos tipos de violências, evasão e reprovação, desvios de repasses de verbas, amplo analfabetismo informal e resultados cada vez mais catastróficos nas avaliações internas e externas” (AVELINO e MENDES, 2020, p. 2). Eles também mencionam que os fatores sociais, econômicos e culturais, influenciam amplamente na atuação dos estudantes, e consideram que no contexto da pandemia os alunos ficaram mais vulneráveis a violência doméstica (abuso sexual, agressões físicas e psicológicas, uso de drogas, etc.) em ambientes familiares desestruturados e sem o apoio da escola para denunciar os responsáveis.

Por sua vez, Gatti e Menezes (2021) citam a contradição socioeconômica nacional, visto que considerando o Produto Interno Bruto (PIB), o Brasil está entre as vinte maiores economias mundiais, mas ocupa o 7º lugar no ranking de desigualdade socioeconômica mundial. Conforme os autores, esse contraste acaba sendo refletido na educação básica, onde as classes sociais inferiores são as menos atendidas em termos educacionais, eles nos mostram que embora se tenha presenciado um desenvolvimento educacional desde o século XX, “permanece a disparidade no atendimento a setores socialmente marginalizados, ou seja, os que

mais necessitam são os menos contemplados” (GATTI e MENEZES, 2021, p. 5).

Tendo em vista os problemas apresentados, a superação dessas barreiras educacionais só se concretizará se forem consideradas essas desigualdades sociais e econômicas no desenvolvimento de políticas públicas construídas mediante o diálogo e participação de todos os personagens envolvidos - professores, gestores educacionais e comunidade local - a fim de discutir e compreender todas as problemáticas regionais, pois “promover equidade educacional demanda foco na especificidade de cada situação em sua territorialidade, na consciência das desigualdades, carências e problemas, e levar à correspondente mobilização social” (GATTI e MENEZES, 2021, p. 12).

Para Avelino e Mendes (2021) o sucesso frente às desigualdades educacionais só será atingido mediante investimento público em políticas educacionais que fomentem a educação continuada, a valorização do professor, melhorem as estruturas das escolas públicas e aumentem o acesso dos estudantes às escolas, tudo isso em conjunto com o que os autores chamam de “compromisso individual” onde a sociedade esteja disposta a melhorar a educação nacional.

Por fim, outro ponto notado na categoria “contexto externo à educação escolar” é que os licenciandos mencionaram as medidas tomadas pelas escolas para conter e prevenir a evasão escolar. A medida mais relatada foi o emprego da busca ativa que é descrita a seguir,

“(…) frequentemente a professora entra em contato com os alunos que não realizaram as atividades propostas (...) Quando não há nenhuma devolutiva de resposta dos alunos (quando cobrados em relação a atividades pendentes) a professora entra em contato com esse aluno ligando para o mesmo ou “chamando no particular”, intitulado busca ativa. Essa busca é feita com o intuito de resgatar o aluno que não realizou nenhuma atividade, mas também é baseado em uma conversa horizontal entre professor-aluno.”

Licenciando(a) 13A

Conforme Novais e Mendonça (2021), o abandono escolar é mais uma consequência da desigualdade socioeconômica que se intensificou durante o ensino remoto em decorrência da pandemia. Como ponto chave no aumento da evasão escolar, os autores citam a falta de acesso às ferramentas (internet, computador e celular) necessárias para acompanhar as aulas durante a quarentena. Desse modo,

eles mencionam que uma das ações desenvolvidas para mitigar esse problema é a busca ativa escolar, que faz parte do projeto “Fora da escola não pode!” desenvolvido em 2012 pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef).

A busca ativa escolar trata-se de uma estratégia executada por uma equipe multisetorial (saúde, educação, assistência social, etc.) que busca auxiliar os estados e municípios na identificação dos estudantes que deixaram de frequentar a escola ou dos alunos que estão em risco de abandono escolar. Ela foi desenvolvida pelo Unicef em conjunto com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), apoiado pelo Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social (Congemas) e pelo Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde (Conasems) (UNICEF, 2017).

Deste modo, durante a pandemia essa metodologia foi aliada na identificação dos alunos em situação de evasão escolar. Como a situação não permitia visita domiciliar, a estratégia foi colocada em prática por meio de ligações telefônicas, por contato através de aplicativos de mensagem (Whatsapp, Telegram, etc.) e redes sociais. Conforme é orientado em um guia elaborado pelo Unicef, as próprias escolas podem montar uma equipe juntamente com professores e gestores e realizar essa busca pelos alunos (UNICEF, 2020). Dessa forma, tem-se uma ação que protege o direito da criança e adolescente ao acesso à educação, e busca amenizar os impactos da pandemia em relação ao abandono escolar (NOVAIS e MENDONÇA, 2021).

A categoria “Metodologia do Professor no ensino remoto” revela as observações dos licenciandos em relação às alterações da didática no ensino do professor na modalidade remota, e foi mencionada 43 vezes. O principal apontamento se referiu a necessidade dos professores terem que desenvolver aptidões para lecionar no ensino remoto, incluindo desde as habilidades computacionais até a gestão de interferências, já que tiveram que trabalhar em casa muitas vezes na presença de familiares e outras distrações,

“As atividades tiveram que ser adaptadas para esse sistema optando por vídeos, imagens e cartazes digitais, vídeo aula, podcasts, publicação em blogs e outras redes sociais e atividades realizadas em plataformas de classes, como o Google Classroom.”

Eles reconheceram como a pandemia escancarou os déficits nas formações dos professores em relação ao uso das tecnologias da informação e comunicação - TICs na educação, pois a maioria não foi ensinado previamente como lecionar de maneira remota,

“No meu entender, a maioria dos professores atuais não seria capaz de realizar tais atividades, devido às limitações de conhecimento específico com tecnologias da informação... A pandemia acelerou o processo natural de inserção de tecnologias educacionais, mas ainda existem problemas de acessibilidade e preparo, principalmente num país desigual como o Brasil.”

Licenciando(a) 10B

A fala do Licenciando(a) 10B vai ao encontro dos dados revelados no trabalho do Programa USP Cidades Globais, onde um grupo de pesquisadores fizeram uma pesquisa com mais de 19 mil professores da rede pública do estado de SP, visando compreender o impacto da pandemia do Coronavírus sobre a docência. Neste trabalho, 50,8% dos professores se sentiram inseguros ou muito inseguros com a alteração do ensino fomentado pela tecnologia em decorrência da pandemia. Para os autores, a explicação dessa insegurança advém da “necessidade de adaptação técnica e tecnológica, de adequações familiares, da disponibilidade para as formações via Centro de Mídias” (GRANDISOLI, JACOBI e MARCHINI, 2020, p. 22).

Em relação a alteração da rotina dos professores, a pesquisa desenvolvida pelo Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas em conjunto com a Unesco do Brasil e o Itaú Social, traz resultados interessantes. A referida pesquisa se deu durante os meses de Abril a Maio de 2020 e teve como público alvo 14.285 professores de todo o território nacional, das redes pública e privada. Ela revelou que “para mais de 65% das respondentes, o trabalho pedagógico mudou e aumentou, com destaque para as atividades que envolvem interface e/ou interação digital” (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2020, p. 2). Além das alterações relacionadas ao uso de ferramentas e recursos tecnológicos, destaca-se uma maior participação em reuniões pedagógicas e cursos a distância, principalmente para os professores da rede pública estadual (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2020).

Por fim, os licenciandos mencionaram como se sucedeu a aplicação das atividades avaliativas,

“(...) todos os professores devem desenvolver atividades avaliativas, as quais em sua maioria são feitas de forma tradicional através de formulários da plataforma Google devido aos obstáculos para a “inovação”, como a falta de acessibilidade dos alunos.”

Licenciando(a) 17A

Conforme aborda Oliveira e Souza (2020), o ensino na modalidade remota reivindica um professor atento e flexível a fim de adaptar seus métodos avaliativos em relação ao método convencional que era empregado no ensino presencial. Os autores explicam que essa mudança de postura é necessária, pois diferentemente do que acontecia na sala de aula, no ensino remoto o professor muitas vezes não consegue notar as dúvidas de todos os estudantes e conseqüentemente saná-las para que eles tenham uma aprendizagem efetiva. Sendo assim, da mesma forma que os métodos didáticos terão que ser adaptados nesta nova modalidade de ensino, as avaliações também necessitarão de mudanças de forma que não se torne mais um ponto negativo na vida estudantil dos alunos.

De maneira semelhante, Olimpio et al (2021), salienta a importância de uma mudança de percepção em relação aos propósitos da avaliação, conforme as autoras “a avaliação deve ser contemplada como atividade meio e não como fim”, pois a partir do resultado dela o docente pode guiar suas atividades futuras e compreender os principais déficits. No contexto de pandemia é necessário partir do pressuposto de que os estudantes não estão em condições iguais, já que muitos deles não possuem acesso a internet ou celular/computador, o que exige que o docente utilize diferentes métodos avaliativos, de forma a alcançar a maioria. Nesta perspectiva, visando compreender como os professores estavam atuando na pandemia, o Instituto Península elaborou uma pesquisa intitulada “Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus no Brasil” com dados coletados entre Março e Novembro de 2020. Em relação às atividades avaliativas eles constataram que as escolas privadas foram as que mais aplicaram esse tipo de atividade (70%), seguida pela rede pública estadual (58%) e a rede municipal (36%). A etapa de ensino que mais fez atividades avaliativas foi o

ensino médio (64%) e a que menos fez foi o ensino infantil (32%). Em relação a percepção dos professores sobre o nível de aprendizagem dos estudantes, os professores da rede privada foram os que mais acharam que quase todos os alunos aprenderam (36%), já na rede pública municipal e estadual poucos professores tiveram essa percepção (17% e 13% respectivamente) (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020).

No que lhe diz respeito, a categoria “Reflexões acerca da Escola” foi identificada 18 vezes. As discussões giraram em torno do papel da equipe gestora para apoiar tanto os alunos quanto os professores no contexto da pandemia,

“O papel da escola nesse contexto é substancial no que se refere ao controle do desempenho dos alunos e a orientação que deve ser empreendida para professores. Nesse sentido, nota-se que a equipe gestora da escola lida também com as questões pedagógicas e sociais envolvidas, e apesar das incertezas, até então vem tentando se organizar de maneira a constituir um material acessível bem como tornar atingível o contato para com o professor.”

Licenciando(a) 13A

Semelhantemente aos professores, a equipe gestora também sofreu alterações significativas nos seus encargos durante a pandemia. Em um momento de crise se faz ainda mais necessário o apoio da gestão escolar para com os alunos e professores. Porém, é preciso compreender que esses profissionais também se sentiram abalados e desamparados. Conforme uma pesquisa qualitativa direcionada a gestores escolares, realizada por Ribeiro e José (2020), através da aplicação de 92 questionários no mês de junho de 2020, os autores constataram que 92,4% teve um aumento de horas trabalhadas durante a pandemia e entre as principais dificuldades enfrentadas 88,2% dos entrevistados apontou a dificuldade do relacionamento com a “supervisão de ensino, professores, alunos, pais e até mesmo com a própria equipe gestora” (RIBEIRO e JOSÉ, 2020, p. 9). O reflexo dessa sobrecarga de trabalho juntamente com problemas pessoais resultou em 48,9% dos participantes relataram problemas de natureza psíquica (RIBEIRO e JOSÉ, 2020).

Por último, a categoria menos mencionada foi “Uso de Mídias no Ensino Remoto”, que foi identificada 9 vezes. O ponto chave de discussão desta categoria foi em relação ao uso dos aplicativos de envio de mensagem (Whatsapp) utilizados

pelos professores e alunos, e o uso de redes sociais empregados para propor atividades para os alunos,

“(...) o meio de contato mais eficiente constatado foi a comunicação individualizada através de Whatsapp, o que exigiu um tempo considerável, devido ao número de alunos, considerando que o contato é realizado a cada atividade ofertada semanalmente”

Licenciando(a) 1A

Novamente é pertinente mencionar o estudo do Instituto Península, visto que ele corrobora com a fala do Licenciando(a) 1A, ao nos informar que as principais formas de contato do professor com os alunos durante a pandemia se deu por aplicativos de mensagem. Nesta pesquisa, conforme os dados coletados no mês de Abril/Maio de 2020, o Whatsapp foi a ferramenta mais utilizada pelos professores da rede pública municipal e estadual (88% e 85% respectivamente). Enquanto que os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) foram a ferramenta preferível na rede privada (69%) em relação ao Whatsapp (56%). Já em Agosto de 2020, em uma nova coleta de dados, o Whatsapp foi a ferramenta mais utilizada nas redes públicas municipais (90%), estaduais (86%) e também na privada (54%), que teve queda no uso do AVA (49%) (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da metodologia de análise textual discursiva de Morais e Galiazzi (2006), foi possível analisar as 150 narrativas elaboradas pelos discentes do curso de licenciatura em Química, que cursaram o PRP concomitantemente ao estágio supervisionado. As categorias identificadas em ordem decrescente de incidência foram: “Dificuldades dos estudantes e licenciandos no ensino remoto”, “Reflexão sobre a docência”, “Contexto externo à educação escolar”, “Metodologia do professor no ensino remoto”, “Reflexões acerca da escola” e “Uso de mídias no ensino remoto”.

Essas categorias nos apresentam os aspectos didáticos mais valorizados pelos licenciandos durante a formação inicial, eles podem ser divididos em aspectos ligados ao didático-metodológico e os de ordem reflexiva. Os aspectos didáticos-metodológicos estão interligados com a prática docente e são identificados nas

categorias: “Dificuldades dos estudantes e licenciandos no ensino remoto”, “Metodologia do professor no ensino remoto” e “Uso de mídias no ensino remoto”. Para Silva (2009), os saberes práticos são construídos no ambiente escolar mediante a vivência de determinadas situações-problemas e são importantes pois fomentam a ressignificação dos saberes teóricos adquiridos previamente,

(...) não é por acaso que professores iniciantes atribuem novos significados a sua formação teórico-acadêmica ao estarem em contato com a sala de aula real em pleno exercício do ofício, atuando como professor. É lá que deparam com situações conflituosas, inesperadas e cotidianas. É nessa experiência de experiências de ensino que o aluno-mestre irá validar, negar, desenvolver e consolidar os saberes teóricos, transformando-os em experienciais a partir de sua prática e de sua experiência individual e coletiva no ambiente escolar como um todo. Assim, com o passar do tempo, os professores vão incorporando certas habilidades sobre seu saber-fazer e saber-ser, ou seja, é com a própria experiência que o aluno de outrora, o qual possuía apenas saberes teóricos, aprende a ser professor.

(SILVA, 2009, p.25)

Já os aspectos de ordem reflexivos abarcam a análise sobre a construção da identidade profissional (O que é ser professor? Qual a sua função social?), o papel da comunidade escolar e as políticas públicas que influenciam a educação nacional. Elas podem ser encontradas nas categorias: “Reflexão sobre a docência”, “Contexto externo à educação escolar” e “Reflexões acerca da escola”. Conforme Grillo e Gessinger (2008), a rotina docente é marcada por inúmeros imprevistos e problemas de origens diferenciadas que não possuem soluções prontas. Devido a isso as autoras prezam por uma prática pedagógica reflexiva, que alie a experiência prática com a teórica e que sirva de arcabouço para futuras situações problemáticas que surjam no cotidiano escolar.

Um ponto em comum de todas as categorias identificadas é que elas estão fortemente relacionadas com o ensino remoto. Isso não podia ser diferente, pois esta experiência foi inédita aos licenciandos e demandou alterações e adaptações durante o PRP. As constatações narradas pelos licenciandos neste trabalho foram apenas um recorte da realidade do ensino básico nacional durante a pandemia.

Dessa forma, diante dos resultados obtidos neste trabalho podemos concluir que o PRP é uma importante política pública que pode auxiliar no desenvolvimento de saberes docentes durante a formação inicial dos futuros professores. O programa é uma valiosa ferramenta para aliar a universidade com a escola, trazendo os licenciandos para a experiência prática do contexto escolar.

Conforme frisado neste trabalho, no setor educacional a desigualdade socioeconômica brasileira contribuiu para exclusão digital de grande parte dos estudantes pobres, matriculados em sua maioria em escolas públicas, que em muitos casos ficaram sem acesso às aulas no contexto pandêmico. Em decorrência disso os professores tiveram que adaptar suas práticas pedagógicas de forma a atingir o máximo de alunos possíveis. Por meio da participação no programa, os licenciandos puderam assistir de perto as adaptações que foram necessárias no setor educacional e conseqüentemente puderam tecer um panorama da situação no contexto pandêmico. Dessa forma, conclui-se mais uma vez que essa experiência foi marcante e trouxe aprendizados significativos para a formação deles. Eles puderam perceber que o fazer docente inclui saberes diversos, e que essa profissão necessita de profissionais proativos, pois precisam estar preparados para as eventuais mudanças na área educacional, que no mundo da tecnologia tem ocorrido cada vez mais rápido.

Por fim, também reconhece-se a importância de outras pesquisas aprofundadas sobre esta e demais políticas públicas de formação inicial e continuada.

7. REFERÊNCIAS

ANDRE, M. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. Formação Docente - Revista brasileira de pesquisa sobre formação de professores, v. 01, n. 01, p. 41-56, Belo Horizonte, 2009. Disponível em:

<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/issue/view/v1n1> . Último acesso em 16 de Outubro de 2021.

ANDRE, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. Revista Educação. 2010, v. 33, n. 3, p. 174-181. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84816931002> .Último acesso em 16 de Outubro de 2021.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à BNCC!. Disponível em:

https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto_programa_residencia_pedagogica. Último acesso em 22 de dezembro de 2021.

AVELINO, W. F. ; MENDES, J. G. A realidade da educação brasileira a partir da covid-19. Boletim de Conjuntura (Boca), ano II, vol. 2, n. 5, Boa Vista, 2020.

Disponível em: <http://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/137>. Último acesso em 02 de Dezembro de 2021.

BARBOSA, M. V. ; FERNANDES, N. A. M. Políticas públicas para formação de professores: Pibid, mestrados profissionais e PNEM. Em aberto, v. 30, n. 98, p. 23-39, Brasília, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.30i98.3195> . Último acesso em 07 de Outubro de 2021.

BEZERRA, A. M. de C. A formação de professores no Brasil: Um estudo das diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada de professores (2002-2015). Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em:

https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9780?locale=pt_BR Último acesso em 05 de Novembro de 2021.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil.

Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 de outubro de 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Último acesso em 22 de dezembro de 2021.

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder

Executivo, Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Último acesso em 22 de dezembro de 2021.

BRASIL. Lei 9.424 de 24 de Dezembro de 1996. Dispõe sobre o FUNDEF. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm. Último acesso em 22 de dezembro de 2021.

BRASIL. Decreto Nº 2.264 de 27 de Junho de 1997. Regulamenta a Lei 9.424/96. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2264.htm. Último acesso em 22 de dezembro de 2021.

BRASIL. Lei 10172 de 9 de Janeiro de 2001. Aprova o PNE. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Último acesso em 22 de dezembro de 2021.

BRASIL. Lei 11.494 de 20 de Junho de 2007. Regulamenta o FUNDEB. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Último acesso em 22 de dezembro de 2021.

BRASIL. Lei 13005 de 25 de Junho de 2014. Aprova o PNE. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Último acesso em 22 de dezembro de 2021.

BRASIL. Lei 14.113 de 25 de Dezembro de 2020. Regulamenta o FUNDEB. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L14113.htm. Último acesso em 22 de dezembro de 2021.

BRASIL. Emenda Constitucional 108, de 26 de Agosto de 2020. Altera a Constituição Federal para instituir o Fundeb. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm. Último acesso em 22 de dezembro de 2021.

BRASIL. Senado Federal. Atividade legislativa. PLS 227/2007. 2007. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/80855>. Último acesso em 22 de dezembro de 2021.

BRASIL. Senado Federal. PLS 06/2014. 2014. Disponível em:

<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/115998>. Último acesso em 22 de dezembro de 2021.

BRASIL. Câmara dos deputados. Atividade legislativa. PL 5054/2016. 2016. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2082291>. Último acesso em 22 de dezembro de 2021.

BRASIL. Câmara dos deputados. Atividade legislativa. PL 7552/2014. 2014. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=615367>. Último acesso em 22 de dezembro de 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Edital CAPES 06/2018. Dispoẽ sobre o residência pedagógica. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/27032018-edital-6-residencia-pedagogica-alteracao-ii->. Último acesso em 22 de dezembro de 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria CAPES 206/2011. Dispoẽ sobre o apoio à execução do Programa Residência Docente no Colégio Pedro II. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-206-2011_231356.html. Último acesso em 22 de dezembro de 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP, de 18 de Fevereiro de 2002. Institui as diretrizes curriculares nacionais para formação de professores. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13207-resolucao-cp-2002>. Último acesso em 22 de dezembro de 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução N° 2, de 1 de Julho de 2015. Define as diretrizes curriculares nacionais para formação inicial de professores e para formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>. Último acesso em 22 de dezembro de 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria CAPES 38/2018. Estabelece o Programa Residência Pedagógica. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/guest/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/4912357/do1-2018-03-01-portaria-n-38-de-28-de-fevereiro-de-2018-4912353. Último acesso em 22 de dezembro de 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP N°2, de 20 de Dezembro de 2019. Define as diretrizes curriculares nacionais para formação inicial de professores para Educação básica e institui a Base Nacional Comum para formação de professores (BNC - Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D>.

Último acesso em 22 de dezembro de 2021.

CARVALHO, F. A. F. Repercussões do Fundef/Fundeb na remuneração inicial dos professores da rede estadual de ensino do Pará. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 23, n. 64, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1741>. Último acesso em 04 de outubro de 2021.

CHARCZUK, S. B. Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 45, n. 4, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236109145> . Último acesso em 20 de Novembro de 2021.

DOURADO, L. F. Avaliação do Plano nacional de educação 2001-2009: Questões estruturais e conjunturas de uma política. Revista Educ. Soc. , v.31, n.112, p. 677-705, Campinas, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/q8MtGNtnrL8zS3sGpnrYkwf/?format=pdf&lang=pt> . Último acesso em 16 de outubro de 2021.

FARIA, J. B. e DINIZ-PEREIRA, J. E. D. Residência Pedagógica: afinal, o que é isso?. Revista de 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>. Último acesso em 03 de Setembro de 2021.

FELIPE, E. S.; DA COSTA SILVA BAHIA, C. Aprendendo a ser professor: as contribuições do programa Residência Pedagógica. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 12, n. 25, p. 81-94, 22 dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.31639/rbpf.v13i25.436>. Último acesso em 09 de Setembro de 2021.

FILHO, G. A. F.; OLIVEIRA, B. R. de; COELHO, J. I. F. A trajetória das diretrizes curriculares nacionais para a formação docente no Brasil: Uma análise dos textos oficiais. Revista Ibero- Americana de Estudos em Educação, v. 16, n. esp. 1, p. 940-956, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14930/10573> . Último acesso em 08 de Novembro de 2021.

FIorentini, D; CRECCI, V. Desenvolvimento Profissional Docente: Um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, v. 5, n. 8, p.11-23, 2013, Belo Horizonte. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/74> . Último acesso em 03 de novembro de 2021.

FLORES, M. A. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. Educação, v. 33, n. 3, 2010, pp. 182-188 Pontifícia Universidade Católica do Rio

Grande do Sul Porto Alegre, Brasil. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84816931003> . Último acesso em 28 de Outubro de 2021.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Educação Escolar em tempos de pandemia. Informe nº 2: Similaridades e diferenças nas redes de ensino, sexo e cor/raça. São Paulo, 2020. Disponível em <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-2> . Último acesso em 27 de Novembro de 2021.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Informe nº 1: Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1> . Último acesso em 27 de Novembro de 2021.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. Revista Ciência & educação (Bauru), v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/H5hSMRYMyjhYtBxqnMVZVJH/?format=pdf&lang=pt>. Último acesso em 25 de Janeiro de 2022.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011. 300 p. Disponível em:
<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/eps-4045> . Último acesso em 16 de Outubro de 2021.

GATTI, B. ; MENEZES, L. Educação e futuros: desafios em busca de equidade. Revista Lusófona em educação, v. 52, n. 52, 2021. Disponível em:
<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/article/view/7974>. Último acesso em 02 de Dezembro de 2021.

GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. Estudos avançados (online), v. 34, n. 100, 2020. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.34100.003>. Último acesso em 05 de dezembro de 2021.

GIGLIO, C. M.B. e LUGLI, R. S. G. Diálogos pertinentes na formação inicial e continuada de professores e gestores escolares. A concepção do Programa de Residência Pedagógica na Unifesp. Cadernos de Educação, n. 46, p. 62-82, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/4173> Último acesso em 09 de Setembro de 2021.

GONÇALVES, S. da R. V. ; MOTA, M. R. A.; ANADON, S. B. A resolução CNE/CP N°2/2019 e os retrocessos na formação de professores. Revista Formação em Movimento, v.2, n.4, p. 360-379, 2020. Disponível em:
<http://costalima.ufrjr.br/index.php/FORMOV/article/view/610/896>. Último acesso em

08 de Novembro de 2021.

GOUVEIA, A. B.; SOUZA, A. R. de. A política de fundos em perspectiva histórica: mudanças de concepção da política na transição Fundef e Fundeb. Em aberto, v. 28, n. 93, p. 45-65, Brasília, 2015. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br>. Último acesso em 04 de Outubro de 2021.

GRANDISOLI, E; JACOBI, P. R.; MARCHINI, S. Pesquisa Educação, Docência e a Covid-19. Programa USP Cidades Globais, São Paulo, 2020. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/pesquisa/projetos-institucionais/usp-cidades-globais/pesquisa-educacao-docencia-e-a-covid-19>. Último acesso em 20 de Novembro de 2021.

GRILLO, M. C. e GESSINGER, R. M. Constituição da Identidade Profissional, saberes docentes e prática reflexiva. A gestão da Aula Universitária na PUC RS, EdiPUCRS. Porto Alegre, 2008. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=6-bx47kGBdwC&oi=fnd&pg=PA35&dq=saberes+reflexivos+docente&ots=Xo_jhE5-py&sig=OZw0k1oLD1NEvPfkzVpjPRwMDws#v=onepage&q=saberes%20reflexivos%20docente&f=true. Último acesso em 10 de Janeiro de 2022.

GUEDES, M. Q. A nova política de formação de professores no Brasil: Enquadramentos da Base Nacional Comum Curricular e do Programa Residência Pedagógica, Da Investigação às Práticas, 9(1), 90 - 99. . Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, Escola Superior de Educação de Lisboa, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.25757/invep.v9i1.174>. Último acesso em 27 de Agosto de 2021.

INSTITUTO PENÍNSULA. Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus no Brasil. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.institutopeninsula.org.br/pesquisa-sentimento-e-percepcao-dos-professores-nos-diferentes-estagios-do-coronavirus-no-brasil/> . Último acesso em 27 de Novembro de 2021.

JARDILINO, J. R. L.; SAMPAIO, A. M. M. Desenvolvimento Profissional Docente: Reflexões sobre Política Pública de Formação de Professores. Educação e Formação: Revista do Programa de pós-graduação em educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE); v. 4, n. 10, p. 180-194, jan./abr. 2019, Fortaleza. Disponível em: <https://doi.org/10.25053/redufor.v4i10.848> . Último acesso em 30 de Setembro de 2021.

MEDEIROS, E. A. de e AMORIM, G. C. C. Análise textual discursiva: dispositivo analítico de dados qualitativos para a pesquisa em educação. Laplage em Revista, vol. 3, n.3, set-dez. 2017, p. 247-260. Disponível em: <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201733385p.247-260> . Último acesso em 23 de agosto de 2021.

MORAES, R. Uma tempestade de Luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência e educação*, v.9, n.2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdj/?format=pdf&lang=pt> . Último acesso em 23 de Agosto de 2021.

MORAES, R. e GALIAZZI, M. do C. Análise textual discursiva. 3ª edição. rev. e ampl. - Ijuí: Ed, Unijuí, 2016. 264 pág. Coleção educação em ciências.

MORAES, R. e GALIAZZI, M. do C. Análise Textual Discursiva: Processo Reconstutivo de Múltiplas Faces. *Revista Ciência & Educação*, v. 12, n.1, p. 117-128, 2006. Bauru, SP. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132006000100009>. Último acesso em 16 de agosto de 2021.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C.; RAMOS, M. G. Aprendentes do aprender: um exercício de análise textual discursiva. *Indagatio Didactica*, v.5, n.2, p. 868-883, 2013. Disponível em: <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/2496/2364>. Último acesso em 16 de agosto de 2021.

NASCIMENTO, P. M. et al. Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia. Brasília: Ipea, 2020. 16 p. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10228> . Último acesso em 24 de Novembro de 2021.

NERI, M.; OSORIO, M. C. Evasão Escolar e Jornada Remota na Pandemia. *Revista NECAT: Núcleo de Estudos de Economia Catarinense*, ano 10, nº19, 2021. Disponível em: <https://revistanecat.ufsc.br/index.php/revistanecat/article/view/4848> . Último acesso em 22 de Novembro de 2021.

NOVAIS, E. S. P. ; MENDONÇA, D. F. C. Fora da escola não pode! Busca ativa escolar na pandemia. *Revista Latino-americana de estudos científicos*, v. 2, n. 10, 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.ufes.br/ipa/article/view/36219>. Último acesso em 02 de dezembro de 2021.

OLIVEIRA, H. V. ; SOUZA, F. S. Do Conteúdo Programático ao Sistema de Avaliação: Reflexões Educacionais em tempos de Pandemia (Covid-19). *Boletim de Conjuntura (Boca)*; ano II; v. 2, n. 5, Boa Vista, 2020. Disponível em: <https://revista.ufr.br/boca/article/view/oliveirasouza>. Último acesso em 30 de Novembro de 2021.

OLIMPIO, N. L. A. ; MACIEL, A. O.; SAMPAIO, M. L.; MORAIS, F. R. C. Avaliação da aprendizagem em tempos de pandemia: um relato de experiência no ciclo de alfabetização. *Revista em Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional*, v. 2, n. 3, Fortaleza, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/impa/article/view/6844>. Último acesso em 30 de Novembro de 2021.

OLIVEIRA, H. L. G. ; LEIRO, A. C. R. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. Pro-Posições, V. 30, e20170086, Campinas/SP, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0086> . Último acesso em 02 de Outubro de 2021.

OLIVEIRA, M. B. et al. O ensino Híbrido no Brasil após pandemia do covid-19. Brazilian Journal of Development, v. 7, n. 1, Curitiba, 2021. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/22597> . Último acesso 5 de dezembro de 2021.

PAIM, E. A. Do Formar ao Fazer-se Professor. In. MONTEIRO, A. M.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. de S. (orgs). Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=Y4MQBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT145&dq=o+fazer+do+professor&ots=i3hmM9mxno&sig=cflFxJLF64UpTbGTmUmUEA1JLdE#v=onepage&q&f=true> . Último acesso em 04 de dezembro de 2021.

RIBEIRO, G. S. ; JOSÉ, M. C. A. Gestão escolar e a Covid-19: Dinâmicas de trabalho e desafios profissionais durante a pandemia de 2020. Militância Política e teórico-científica da educação no Brasil. Atena Editora, Paraná, 2020. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/post-ebook/3594> . Último acesso em 03 de dezembro de 2021.

SANTANA, F. C. de M.; BARBOSA, J. C. O dispositivo formativo da residência pedagógica: ataques, lutas e resistências. Revista Brasileira de Educação, vol. 25, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250065> . Último acesso em 10 de Setembro de 2021.

SANTOS, J. R.; FERREIRA, M. E. Um relato de ensino de química no contexto da pandemia de Covid-19 na rede pública de São Paulo: O desafio das aulas virtuais na educação básica. Research, Society and Development, v. 10, n. 2, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/12267> . Último acesso em 03 de dezembro de 2021.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do estado de São Paulo. Decreto N° 64.881, de 22 de Março de 2020. Decreta quarentena no estado de SP em decorrência da Pandemia de Coronavírus. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-64881-22.03.2020.html> . Último acesso em 16 de Novembro de 2021.

SEMEGHINI, U. C. FUNDEF: Corrigindo distorções históricas. Em aberto, v. 18, n.74, p. 43-57, Brasília, dez. 2001. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/download/2555/2293/> . Último acesso em 09 de Outubro de 2021.

SENA, P. A legislação do Fundeb. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, p. 319-340, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0438134>. Último acesso em 13 de Outubro de 2021.

SILVA, M. D. Complexidade da Formação de Professores: saberes teóricos e saberes práticos. Editora Cultura Acadêmica, 2009, São Paulo. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/8xxn2> . Último acesso em 10 de Janeiro de 2022.

SOUZA, R. S. Galiuzzi, M. do C. Compreensões acerca da Hermenêutica na Análise Textual Discursiva - Marcas Teórico- Metodológicas à Investigação. Contexto & Educação. Editora Unijuí. Vol. 31, N. 100, set/dez 2016. Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21527/2179-1309.2016.100.33-55> . Último acesso em 16 de agosto de 2021.

SOUZA, R. S. O texto na análise textual discursiva: uma leitura hermenêutica do “tempestade de luz”. Revista Pesquisa Qualitativa, v. 8, n. 19, p. 641-660, dez/2020. São Paulo. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33361/RPQ.2020.v.8.n.19.363>. Último acesso em 16 de Agosto de 2021.

UNICEF, Fundo das Nações Unidas para a Infância. Busca ativa escolar em crises e emergência, 2020. Disponível em: <https://buscaativaescolar.org.br/criseseemergencias/>. Último acesso em 02 de dezembro de 2021.

UNICEF, Fundo das Nações Unidas para a Infância. Busca ativa escolar: entenda a metodologia social e a ferramenta tecnológica, 2017. Disponível em: <https://buscaativaescolar.org.br/downloads/guias-e-manuais/guia-metodologia-social-e-a-ferramenta-tecnologica>. Último acesso em 02 de dezembro de 2021.

VASCONCELOS, F. C. G. C.; SILVA, J. R. R. T. DA. A vivência na residência pedagógica em química: aspectos formativos e reflexões para o desenvolvimento da prática docente. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 12, n. 25, p. 219-234, 22 dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.31639/rbpf.v13i25.426> . Último acesso em 09 de Setembro de 2021.

WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. Educ. Soc., vol. 24, n. 85, p. 1125-1154, Campinas, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000400003> . Último acesso em 15 de Outubro de 2021.

8. APÊNDICE - Identificação das Categorias Iniciais, Intermediárias e Finais.

Quadro 1: Categorias iniciais identificadas no processo de análise, e suas respectivas descrições.

Categorias Iniciais	Descrição
Uso de mídias no ensino remoto	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de whatsapp, site da escola, Instagram para propor atividades; • Comunicação professor-aluno.
Aulas CMSP	<ul style="list-style-type: none"> • Observação das aulas; • Crítica a metodologia das aulas ofertadas aos alunos e aos ATPC para formação de professores.
Metodologia do professor no ensino remoto	<ul style="list-style-type: none"> • Mudança nas dinâmicas de aulas usando o CMSP; • Dificuldades na utilização de ferramentas digitais no ensino.
Dificuldades de Aprendizagem no ensino remoto	<ul style="list-style-type: none"> • Problemas sociais/econômicos: alta de acesso a Internet ou computador/celular próprio, necessitar trabalhar p/ ajudar a família; • Relação professor-aluno; • metodologia de ensino inadequada.
Dificuldade no desenvolvimento de atividade para o ensino remoto	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento de atividades que utilizam poucos dados móveis; • Necessidade de propor atividades conforme as aulas do CMSP; • Atividades lúdicas no ensino de química não presencial.
Propostas de atividades para o ensino remoto	<ul style="list-style-type: none"> • Sugestões de como o ensino remoto seria mais eficaz; • Atividades propostas pelos licenciandos no estágio/RP.
Avaliações no ensino remoto	<ul style="list-style-type: none"> • Recuperação; • Prova CAEd.
Reflexão sobre a Profissão	<ul style="list-style-type: none"> • Os licenciandos refletem sobre as competências do professor; • Elaboração de questionamentos da

	atuação do professor.
Sistema de controle de evasão escolar	<ul style="list-style-type: none"> ● Busca ativa ● monitoramento do desempenho dos alunos

Fonte: O próprio autor.

Quadro 2: Categorias intermediárias identificadas no processo de análise, e suas respectivas descrições.

Categorias Intermediárias	Descrição
Uso de mídias no ensino remoto	<ul style="list-style-type: none"> ● Uso de whatsapp, site da escola, Instagram para propor atividades; ● Comunicação professor-aluno.
Aulas CMSP	<ul style="list-style-type: none"> ● Observação das aulas; ● Crítica a metodologia das aulas ofertadas aos alunos e aos ATPC para formação de professores.
Metodologia do professor no ensino remoto	<ul style="list-style-type: none"> ● Mudança nas dinâmicas de aulas usando o CMSP; ● Dificuldades na utilização de ferramentas digitais no ensino.
Dificuldades de Aprendizagem no ensino remoto	<ul style="list-style-type: none"> ● Problemas sociais/econômicos: alta de acesso a Internet ou computador/celular próprio, necessitar trabalhar p/ ajudar a família; ● Relação professor-aluno; ● metodologia de ensino inadequada.
Dificuldade no desenvolvimento de atividade para o ensino remoto	<ul style="list-style-type: none"> ● Desenvolvimento de atividades que utilizam poucos dados móveis; ● Necessidade de propor atividades conforme as aulas do CMSP; ● Atividades lúdicas no ensino de química não presencial.
Propostas de atividades para o ensino remoto	<ul style="list-style-type: none"> ● Sugestões de como o ensino remoto seria mais eficaz; ● Atividades propostas pelos licenciandos no estágio/RP.
Avaliações no ensino remoto	<ul style="list-style-type: none"> ● Recuperação; ● Prova CAEd.

Reflexão sobre a Profissão	<ul style="list-style-type: none"> Os licenciandos refletem sobre as competências do professor; Elaboração de questionamentos da atuação do professor.
Sistema de controle de evasão escolar	<ul style="list-style-type: none"> Busca ativa monitoramento do desempenho dos alunos
Desempenho dos estudantes	<ul style="list-style-type: none"> Como os alunos estão se saindo no ensino remoto? Piora de rendimento durante o ensino remoto.
Reflexões acerca da escola	<ul style="list-style-type: none"> Papel da escola na Pandemia.
Aprendizagens dos licenciandos no PRP	<ul style="list-style-type: none"> Experiências adquiridas que poderão ser usadas no pós-pandemia; Aspectos “positivos” proporcionados pelo ensino remoto.
Educação brasileira	<ul style="list-style-type: none"> Críticas: falta de investimento público, má remuneração e desvalorização do professor, escolas sucateadas, etc.; Elogios a ação tomada pelas secretarias de educação; Mudanças curriculares e modalidade de ensino (Integral, BNCC).

Fonte: O próprio autor.

Quadro 3: Categorias finais identificadas no processo de análise, e suas respectivas descrições.

Categorias Finais	Descrição
Uso de mídias no ensino remoto	<ul style="list-style-type: none"> Menciona o uso de aplicativos para comunicação professor-aluno e envio de atividades, durante o ensino remoto.
Contexto externo à educação escolar	<ul style="list-style-type: none"> Expõe as críticas dos licenciandos em relação às aulas apresentadas na plataforma do Centro de Mídias do estado de SP (CMSP) e ao sistema educacional público brasileiro. Por fim, aborda-se as medidas que as escolas tomaram para conter a evasão escolar (busca ativa).

Metodologia do professor no ensino remoto	<ul style="list-style-type: none"> • Debate as alterações da rotina e da didática do professor durante o ensino remoto.
Dificuldade dos estudantes e licenciandos no ensino remoto	<ul style="list-style-type: none"> • Aborda os principais obstáculos enfrentados pelos estudantes do nível básico e pelos licenciandos durante o ensino remoto em decorrência da pandemia de Coronavírus.
Reflexão sobre a docência	<ul style="list-style-type: none"> • Discute as reflexões dos licenciandos a respeito do fazer docente e em relação às competências que os professores necessitam para exercer a profissão. Também é exposto os aprendizados dos licenciandos em relação a participação do PRP modalidade remota.
Reflexões acerca da escola	<ul style="list-style-type: none"> • Discorre acerca do papel da equipe gestora para apoiar tanto os alunos quanto os professores no contexto da pandemia.

Fonte: O próprio autor.