



Educação & Formação

ISSN: 2448-3583

Universidade Estadual do Ceará

Tardin, Heitor Perrud; Romero, Luiz Rogério
Formação prática na Residência Pedagógica em tempos de
pandemia: reflexões sobre contribuições e aperfeiçoamento
Educação & Formação, vol. 7, núm. 1, e7342, 2022
Universidade Estadual do Ceará

DOI: <https://doi.org/10.25053/educ.form.v7.e7342>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=585869643009>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

redalyc.org
UAEM

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Formação prática na Residência Pedagógica em tempos de pandemia: reflexões sobre contribuições e aperfeiçoamento

Heitor Perrud Tardinⁱ

Universidade Estadual Paulista, São Paulo, SP, Brasil

Luiz Rogério Romeroⁱⁱ

Universidade Estadual Paulista, São Paulo, SP, Brasil

Resumo

O Programa Residência Pedagógica se apresenta nos últimos anos como uma iniciativa para contribuir com a formação inicial, principalmente promovendo a prática e o contato dos licenciandos com seu futuro local de trabalho e professores atuantes. No entanto, o grave cenário pandêmico causado pela Covid-19 influenciou o cenário educacional em proporções globais e, com isso, a formação prática foi prejudicada. Possui como objetivo analisar as contribuições do primeiro módulo do Programa Residência Pedagógica 2021 para a formação profissional dos residentes, além de descrever sobre os avanços e retrocessos em relação às mudanças do novo edital, considerando os efeitos da Pandemia de Covid-19 dentro desse processo. Conclui-se que, apesar dos obstáculos impostos, o Programa foi crucial para os residentes, pois o contato direto (mesmo que remoto) com os preceptores foi essencial para expandirem seu “repertório de saberes” e se preparam para o futuro. Outro ponto destacado foi a troca de experiências entre os pares, colaborando para a solução de problemas envolvendo aulas a distância e socialização de saberes.

Palavras-chave

Residência Pedagógica; formação de professores; pandemia Covid-19; prática docente.

Practical training in Pedagogical Residency in times of pandemic: reflections on contributions and improvement

Abstract

The Pedagogical Residency Program has been presented in recent years as an initiative to contribute to initial training, mainly promoting the practice and contact of undergraduates with their future workplace and active teachers. However, the serious pandemic scenario caused by Covid-19 influenced the educational scenario in global proportions, and with that the practical training was harmed. It aims to analyze the contributions of the first module of the Pedagogical Residency Program 2021 to the professional training of residents, in addition to describing the advances and setbacks in relation to the changes of the new public notice considering the effects of the Covid-19 pandemic within this process. It is concluded that despite the obstacles imposed, the Pedagogical Residency Program was crucial for the residents, as the direct contact (even if remote) with the preceptors was essential to expand their “repertoire of knowledge” and prepare for the future. Another point highlighted was the exchange of experiences between peers, collaborating to solve problems involving distance classes and socialization of knowledge.

Keywords

Pedagogical Residence; teacher training; Covid-19 pandemic; teaching practice.

Formación práctica en Residencia Pedagógica en tiempos de pandemia: reflexiones sobre aportes y superación

Resumen

El Programa de Residencia Pedagógica se ha presentado en los últimos años como una iniciativa para contribuir a la formación inicial, fomentando principalmente la práctica y el contacto de los estudiantes de grado con su futuro laboral y docente en activo. Sin embargo, el grave escenario de pandemia provocado por el Covid-19 influyó en el escenario educativo en proporciones globales y, con ello, se perjudicó la formación práctica. Tiene como objetivo analizar los aportes del primer módulo del Programa de Residencia Pedagógica 2021 a la formación profesional de los residentes, además de describir los avances y retrocesos en relación a los cambios del nuevo aviso público, considerando los efectos del Covid-19 dentro de ese proceso. Se concluye que, a pesar de los obstáculos impuestos, el Programa fue fundamental para los residentes, ya que el contacto directo (aunque remoto) con los preceptores fue fundamental para ampliar su “repertorio de conocimientos” y prepararse para el futuro. Otro punto destacado fue el intercambio de experiencias entre pares, colaborando para resolver problemas que involucran clases a distancia y socialización de conocimientos.

Palabras clave

Residencia Pedagógica; formación de profesores; pandemia de Covid-19; práctica docente.

1 Introdução

Apesar de recente, o Programa Residência Pedagógica (PRP) tem raízes em políticas públicas desde 2007, no Projeto de Lei do Senado nº 227/2007. Segundo Faria e Diniz-Pereira (2019), foi encontrado pela primeira vez em políticas brasileiras o termo “residência educacional”, assim esse Projeto de Lei buscava implementar a obrigatoriedade de um treinamento prático a todos os licenciandos. Essa ideia foi baseada em princípios da residência médica: o profissional recém-formado passa um período de formação intensa em ambiente de trabalho supervisionado por um médico tutor/preceptor.

A partir de então, observaram-se diversas discussões, projetos de leis, políticas públicas implementadas e alteradas, mudança de governo e de abordagem em educação (FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019). No ano de 2018, publicou-se o Edital nº 6, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)¹, em que se oficializava o PRP em diversos centros de formação de professores por todo o território nacional. Os quatro objetivos elencados nesse edital resumidamente se aplicam em

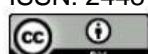
¹ Fundação do Ministério da Educação (MEC).

Educ. Form., Fortaleza, v. 7, e7342, 2022

DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v7.e7342>

<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/index>

ISSN: 2448-3583



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

valorizar a prática profissional e as relações entre a universidade e a escola, além da aproximação com a Base Nacional Comum Curricular, também conhecida como BNCC.

Apesar de baseado na residência médica, o Programa se difere abruptamente na escolha do seu público-alvo, pois sua implementação está direcionada à formação inicial, e não como programa de pós-graduação. Nesse contexto, o PRP seria destinado a graduandos em licenciaturas com 50% ou mais do curso concluído, ou seja, nos dois últimos anos na maioria dos cursos de graduação, unindo-se com os estágios e incentivando a prática e a inserção profissional. Sendo assim, a Capes concede bolsas para licenciandos, professores preceptores e docentes-orientadores da universidade, promovendo incentivo financeiro para todos os envolvidos e valorizando o profissional na escola, colocando-o como figura de coformador.

Segundo Faria e Diniz-Pereira (2019), um dos maiores diferenciais entre o PRP e outros meios de integração do graduando ao local de trabalho é a interação promovida entre ele e o professor preceptor. Esse processo leva o licenciando mais a fundo no papel de docente, descobrindo e realizando funções implícitas e burocráticas ligadas à sua profissão. Essas atribuições nem sempre são abordadas nas disciplinas da graduação e até mesmo nos estágios.

As últimas atualizações promovidas no Programa foram realizadas no Edital Capes nº 1/2020, com algumas mudanças em relação à estrutura do Programa, tendo-se mantido alguns aspectos e principalmente a quantidade e intencionalidade dos objetivos. Entre as alterações, a maior delas remete ao total e à divisão das horas destinadas ao Programa pelos graduandos, sendo 414 horas, divididas em três módulos de 138 horas cada. Cada módulo está categorizado em 86 horas de preparação da equipe, 12 de elaboração de planos de aula e 40 de regência com o preceptor.

Outro ponto de destaque no PRP é a sua exigência de trabalhar em conjunto com a BNCC. Esse aspecto apresenta diversas contradições, pois estudiosos como Michetti (2020), Neira (2018), entre outros, apontam limitações no documento normativo. Guedes (2019) defende que o PRP, juntamente com a BNCC, apresenta retrocessos em relação às políticas públicas anteriores, principalmente ligadas à instrumentalização de conteúdos, à falta de especificidade para as diferentes realidades brasileiras e à supervalorização de competências em conjunto com habilidades.

Nesse sentido, pode-se concluir que, apesar de esforços e avanços, ainda existem lacunas e limitações nesse Programa, por isso avaliações e reformulações com bases científicas são necessárias para promover o aprimoramento das políticas públicas ligadas à educação. No entanto, um dos principais objetivos do PRP comprehende incentivar a prática profissional na formação inicial. Segundo Pimenta (2012), a prática na formação é de suma importância e deveria ser eixo central dos programas juntamente com a teoria, considerando que as duas são, ou ao menos deveriam ser, indissociáveis para formar um profissional capacitado. Essa união visa à práxis profissional, ou seja, ter sua prática fundamentada tanto pela teoria quanto pela própria experiência profissional.

A vivência no interior da escola é essencial durante a formação inicial, pois, como afirma Tardif (2014), a construção dos saberes docentes não pode se ater apenas a aspectos conceituais. O futuro professor deve ter contato direto com seu ambiente de trabalho para desenvolver experiência e entender como utilizá-los durante seu processo formativo. Desse modo, o profissional possui saberes específicos de sua área que conferem legitimidade à sua profissão e justificam suas atitudes durante a aula (TARDIF, 2014).

Os saberes, para Gauthier *et al.* (2013), ficam armazenados em uma espécie de reservatório. Durante o seu cotidiano, o professor se utiliza desses saberes para a tomada de decisões. Defendem ainda que a docência é uma constante tomada de decisões, em que nem sempre se toma a decisão correta.

Incluir essa valorização da prática docente e profissional desde o processo de formação inicial é um importante investimento no futuro da profissão e do profissional, pois faz parte de um processo de longo prazo da estruturação da docência como profissão (PERRENOUD, 2002). Nóvoa (2019) aponta um círculo vicioso entre formação e profissão, em que a falta de qualidade em algum momento afeta diretamente o outro.

Assim, uma formação inicial de qualidade, em que a teoria e a prática caminham lado a lado e o graduando está inserido na realidade do seu futuro trabalho, poderia ajudar a evitar o que Freire (2021) chama de “educação bancária”. Nessa mesma obra, o autor defende que o conteúdo deve estar permeado de criticidade para que realmente possa ocorrer a verdadeira educação, não apenas para o mercado de trabalho, mas também para a vida em sociedade. Destaca-se ainda que a escola é lócus privilegiado para a formação inicial, pois permite o contato do licenciando com a realidade do seu

futuro trabalho e permite a construção e utilização dos saberes práticos e saberes teóricos em realização (SOUZA NETO; CYRINO; BORGES, 2019).

Todavia, o PRP, assim como todas as ações escolares presenciais, encontra-se sob dificuldades de cumprir seus objetivos, obrigando a todos os envolvidos a se reinventarem e fazer o mesmo com suas rotinas. Gatti (2020), apesar do caráter extremamente negativo promovido pela pandemia, aponta que as inovações por ela obrigadas a acontecer podem representar avanços na educação básica e na formação inicial, valorizando a tecnologia e deixando ainda mais evidente a importância dos professores perante a sociedade.

Santos e Oliveira (2021) afirmam que a educação básica sofreu com a falta de organização, regulamentação e direcionamento no início da pandemia de Covid-19, sendo que em muitos casos os professores foram obrigados a tomar decisões autônomas para não perder contato com os alunos e aumentar ainda mais as complicações provenientes deste período.

Apesar desse contexto pouco animador para a área educacional, Nóvoa e Alvim (2020) defendem os professores como pilares para todo e qualquer futuro cenário educativo, contanto que os docentes promovam um espaço público comum para a criação de novos ambientes escolares.

Em suma, destaca-se que vários autores renomados apresentam a prática profissional como meio para melhorar a formação inicial, mas deve ser atrelada à teoria, pois a unidade entre ambas é essencial para este processo (GAUTHIER *et al.*, 2013; IMBERNÓN, 2002; NÓVOA, 2019; PERRENOUD, 2002; PIMENTA, 2012; TARDIF, 2014; TARDIF; LESSARD, 2014). Nesse sentido, elevar a prática dentro da formação inicial, em termos qualitativos e quantitativos, é essencial para a evolução e valorização da docência, e o PRP se torna um ambiente extremamente propício para tal processo. Além de todos os desafios crônicos para a prática dentro dos cursos de graduação apontados por Aroeira e Pimenta (2018), o ano de 2020 trouxe um desafio complexo: a pandemia de Covid-19.

Desse modo, o presente estudo foi realizado no PRP do curso de licenciatura em Educação Física em uma universidade pública no estado de São Paulo. O curso recebe o Programa desde seu primeiro edital, em 2018, contando com o mesmo docente orientador desde então. Atualmente atende a duas escolas. Cada escola possui um

professor preceptor e os residentes são divididos em equipes de oito bolsistas e um voluntário para cada escola. Os residentes formam duplas ou trios para realizar as atividades e acompanhar o preceptor. Tem-se uma reunião geral semanal, para informes, reflexões, aprofundamentos teóricos, compartilhamentos de experiências, planejamentos de aulas e outras ações formativas.

Nesse contexto, tem-se como objetivo deste estudo analisar as contribuições do primeiro módulo do PRP 2021 (M1) para a formação profissional dos residentes, além de descrever sobre os avanços e retrocessos em relação às mudanças do novo edital (2020-2022), considerando os efeitos da pandemia de Covid-19. Segundo Gatti (2020), o contexto pandêmico influenciou diretamente a formação de professores, principalmente em relação às práticas e à inserção do licenciando na escola.

Apesar das condições adversas causadas pela pandemia (GATTI, 2020), os trabalhos do PRP continuaram de maneira adaptada e remota, visando a diminuir os prejuízos devido à falta de aproximação com a prática de fato. O contato entre os residentes, os preceptores e a escola ficou limitado ao que poderia ser feito por meio de serviços *on-line*, como, por exemplo, “Google Meet” e “Google Drive”. Destaca-se a parceria entre professores e graduandos para superar as barreiras que os próprios preceptores enfrentaram com o ensino remoto. Os residentes puderam contribuir de maneira significativa, apresentando novos planos de aula e até mesmo possibilidades de softwares e aplicações.

Portanto, entender o trabalho que o PRP realizou para continuar a desenvolver a prática docente, mesmo durante o isolamento e as aulas remotas, torna-se necessário para avaliar a qualidade da formação destinada ao primeiro módulo do ano de 2021.

2 Metodologia

O presente estudo possui características de natureza qualitativa. Para Creswell (2014), estudos qualitativos buscam descrever e analisar fatos, fenômenos ou problemas sociais humanos com o foco de entender o significado que é transmitido implícita ou explicitamente por eles. Esse significado deve ser interpretado e ressignificado, de preferência, utilizando uma bibliografia-base já comprovada cientificamente para apoio e embasamento.

Assim, como técnica de coleta de dados, utilizou-se, no primeiro momento, um questionário, enviado para todos os residentes, o qual continha oito perguntas com características discursivas sobre o ponto de vista do participante em relação às contribuições do PRP para a sua formação profissional. Para Marconi e Lakatos (2021), esse instrumento se apresenta como uma série de perguntas, permite o anonimato e liberdade de resposta e, na maioria dos casos, promove respostas mais diretas.

No segundo momento, empregou-se uma pesquisa documental, tendo como fonte primária os portfólios dos residentes, retirando previamente nomes e identificações e substituindo essas informações por números de ordem aleatória, garantindo o anonimato. Essa técnica, conforme Oliveira (2007), caracteriza-se por analisar diretamente um documento, sem recorrer a fontes secundárias. Minayo e Deslandes (2008) entendem que esse processo tem o intuito de compreender a realidade que o documento está representando, no entanto está aberto à interpretação do pesquisador. Segundo Torres *et al.* (2008), esse material possui enorme potencial pedagógico devido às anotações e à possibilidade de reflexão sobre ele. Posteriormente se disponibilizaram os portfólios em uma pasta compartilhada para análise.

Como método de investigação dos dados obtidos, recorreu-se à análise de conteúdo. Para Franco (2018), o ponto de partida é a mensagem, seja ela verbal ou não, para, a partir disso, gerar dados que tenham relevância quando comparados com outras fontes e assim, com base nesses dados, gerar inferências para a interpretação. Para facilitar a compreensão e explanação, os dados devem ser agrupados em categorias definidas pelo autor. A partir disso, foram geradas duas categorias: análise do PRP; e influência do PRP na prática profissional e formação durante a pandemia. Com isso, os trechos de destaque nos documentos foram retirados e analisados com base em referenciais teóricos ligados à área educacional e à Educação Física.

Foram disponibilizados todos os 16 portfólios para a pesquisa, sendo um de cada residente. No portfólio foi destinado um item específico para o questionário utilizado na presente pesquisa. Destes, um total de nove graduandos responderam ao questionário até o momento da coleta de dados deste estudo. Os dados presentes no documento se remetem ao M1 do PRP, composto por carga horária de 132 horas, realizado no período entre 01º de outubro de 2020 e 31 de março de 2021.

3 Resultados e discussão

Elencaram-se nove portfólios que responderam ao questionário. Isso posto, a análise de questionário remete apenas aos portfólios com o devido retorno, no entanto a análise do portfólio foi realizada em todos os documentos obtidos.

As respostas foram agrupadas em duas categorias: análise do PRP (perguntas 1, 3, 4 e 8), com o objetivo de entender os pensamentos dos residentes sobre o PRP, sejam pontos positivos, limitações e sugestões de aperfeiçoamento; e influência do PRP na prática profissional e formação durante a pandemia (perguntas 2, 5, 6 e 7), visando a compreender como o PRP contribui para a formação profissional, promovendo a prática, o contato com professores experientes e a socialização desses saberes. Nesse sentido, essa classificação nos permite ter uma descrição dos pensamentos do residente sobre a sua formação, mesmo com as limitações impostas pela pandemia de Covid-19. Nota-se que a pandemia teve forte influência nas duas categorias, pois, como é evidente, este cenário alterou a vida de milhões de pessoas no mundo inteiro.

Na primeira categoria, o graduando expressa suas impressões sobre o Programa e como, na sua experiência e perspectiva, pode-se aprimorar esse percurso, apontando seus aspectos positivos e negativos. Já na segunda categoria, o foco das perguntas remete ao processo formativo para a prática profissional, que se apresenta como temática central do PRP e no cenário atual fortemente influenciado pela pandemia.

Os trechos retirados das respostas obtidas dentro dos questionários foram transcritos e passaram por correções para a adequação às normas da língua portuguesa quando necessário. Nomes de residentes e preceptores foram alterados para garantir o anonimato.

3.1 Análise do PRP

Apesar das limitações impostas pela pandemia, como distanciamento social, fechamento de espaços públicos, entre outras, o PRP conseguiu se adaptar da melhor maneira possível, utilizando ferramentas digitais, como “Google Meet”, “Google Classroom”, “Google Drive”, Centro de Mídias do Estado de São Paulo e outras formas criativas encontradas, menos exploradas antes da pandemia e agora praticamente

indispensáveis para a continuação do Programa, ao menos enquanto este cenário permanecer. A seguir, é exposta a fala de uma residente sobre o assunto tratado:

Em minha concepção, o primeiro módulo da Residência Pedagógica nesse cenário de pandemia foi bom, de acordo com o que foi possível realizar. Acredito que, por ter sido tudo muito novo para todos – tanto os professores, os preceptores e até mesmo os residentes –, aproveitamos esse módulo para nos adaptarmos a essa nova realidade e buscar alternativas para aproveitarmos ao máximo tudo o que podíamos aproveitar. (RESIDENTE 1).

Nessa perspectiva, Nóvoa (2014) mostra a importância da criatividade e flexibilidade docente para enfrentar os desafios da profissão, de modo a desenvolver seus saberes nos mais diferenciados contextos, estabelecendo aquilo que Gauthier *et al.* (2013) chamam de reservatório de saberes. Essa expansão quanti e qualitativa possibilita a mobilização dos conhecimentos profissionais em ações futuras, preparando o futuro profissional para as adversidades com as quais irão se deparar.

A questão da adaptação do Programa e dos próprios residentes à nova realidade de distanciamento se mostra presente em boa parte dos trabalhos. Apesar de sentir dificuldades no início do processo e de este contexto se opor às suas expectativas, o Residente 6 relata:

Ao iniciar no módulo 1, apresentei muitas expectativas para o Programa Residência Pedagógica, pois a minha formação é de extrema importância para mim. Com a pandemia acontecendo pelo Brasil e mundo, o ato prático de nossas atividades teve algumas mudanças, que no começo eu senti bastante o fato de não ter contato com as pessoas presencialmente, principalmente com os alunos. Com o decorrer, creio que me adaptei ao modelo que estava sendo trabalhado e consegui produzir mais, dando um retorno ao professor orientador e à preceptora. Também cito as discussões que propomos em grupo, que, a meu ver, foram bem importantes.

Como afirmam Tardif e Lessard (2014), uma das características fundamentais da docência é a interação entre professor e alunos; para manter todos em segurança, essa interação foi drasticamente reduzida no período pandêmico. Esse processo gerou prejuízos tanto para a formação quanto para os alunos da educação básica, todavia, como mostram Növoa e Alvim (2020), o processo de mudanças na escola e a incorporação de tecnologias já estavam batendo na nossa porta havia algum tempo, e a pandemia acelerou esse processo. Com isso, a falta de interação direta foi diminuída por meios tecnológicos (reuniões *on-line*, aplicativos de mensagens, vídeos, artigos, etc.).

Nesse sentido, o Residente 8 descreve como o cenário pandêmico permitiu a gravação das reuniões *on-line*, e isso favoreceu o acompanhamento mesmo quando estava ausente, o qual destaca a capacidade de adaptação e criatividade demonstrada:

Acredito que nas últimas reuniões estive meio ausente, mas, como as reuniões foram gravadas, dediquei-me ainda mais para assistir e desenvolver atividades criativas mesmo com essa desavença. Acredito que, mesmo com a distância e toda dificuldade de adaptação, aprendemos muito, principalmente em questões tecnológicas e resoluções de problemas.

A implementação de tecnologias no processo formativo representou durante a pandemia um meio de relativizar os prejuízos na educação. Assim, por meio dos recursos tecnológicos, os graduandos puderam extraír pontos positivos e se adaptar a essa realidade limitante, ainda em andamento (FERNANDES; GATTOLIN, 2021).

Apesar de todos esses pontos positivos relatados anteriormente, encontraram-se algumas situações que necessitam de mais atenção de todas as esferas do PRP, por exemplo, o Residente 9 aponta o que considera que pode ser melhorado para os próximos módulos: “*A comunicação e interação dos preceptores com os residentes*”. O Residente 8 complementa essa resposta descrevendo em seu questionário a necessidade de maior contato com os professores preceptores, visto que estes representam um pilar central na proposta do Programa: “*Um ponto que gostaria de melhorar é a relação com a preceptora; seria interessante ter momentos com ela fora das reuniões do PRP, assim poderíamos pensar em mais estratégias e habilidades para ser apresentados no PRP*”.

A importância da relação com professores experientes e atuantes se faz importante não apenas pela referência que o licenciando pode receber a partir das ações do professor preceptor, mas também pela partilha de experiências, pela observação e pela cooperação, além das próprias reflexões individuais sobre as ações dentro do contexto escolar (PIMENTA, 2012). Nesse sentido, Cyrino e Souza Neto (2017) mostram a importância de entender o professor colaborador como coformador, e não apenas alguém que registra presença ou ausência. A restrição dessa comunicação entre residentes e preceptores pode acarretar percalços no processo formativo e, apesar de esforços para suprir a falta de contato presencial, o pensamento sobre a necessidade de maior contato com os professores preceptores está relatada em grande parte dos questionários. Essa redução de interação parece estar conectada ao distanciamento social e ao aumento da

demandas de trabalho dos professores e dos próprios graduandos, pois as atividades virtuais e a adaptação a elas exigiam tempo adicional e reorganização.

Nesse sentido, o Residente 4 faz a seguinte afirmação:

Em conjunto, acredito também que podemos melhorar na questão de trazer às reuniões novas ideias de projetos, objetos de estudo, e principalmente buscar por inovações para o PRP e à educação como um todo (criação de novos materiais de estudo interno, materiais que podem ser utilizados pelos alunos, materiais a serem compartilhados com outros professores), bem como medidas de retorno à sociedade e à nossa universidade.

Essa declaração reconhece vários avanços, no entanto há a sinalização de muitas limitações que ainda acometem o PRP. Isso gerou uma busca por inovações pelos participantes, na tentativa de resolver as dificuldades da melhor maneira possível, e apontou, neste cenário, o retorno às atividades presenciais como uma oportunidade de somar para a qualidade do Programa. Assim como afirma Tardif (2014), os saberes docentes são provenientes de várias fontes, sejam elas práticas ou teóricas, com isso promover um ambiente formativo, rico em diferentes saberes, pode resultar na aproximação de uma formação visando à profissionalidade docente, suprindo as lacunas deixadas por uma formação aplicacionista ou pragmática.

3.2 Influência do PRP na prática profissional e formação durante a pandemia

Apesar do contato limitado e remoto com os professores preceptores, este cenário mostrou alguns pontos positivos relatados pelo Residente 9:

Achei interessante podermos ter o contato com os preceptores de cada escola, contando-nos como estão sendo os novos métodos de aula. Neste momento de pandemia, tivemos a oportunidade de saber como estavam sendo feitas as aulas dentro das escolas diretamente através dos professores que estão vivendo isso na pele.

Nesse sentido, o cenário pandêmico trouxe inúmeras mudanças para a educação básica e preparar os futuros professores para essa situação é vital para o futuro da área educacional, pois muitas dessas alterações serão perpetuadas na educação (NÓVOA; ALVIM, 2020). Ainda segundo o Residente 11, os estágios foram comprometidos devido à pandemia, por isso o PRP se tornou extremamente significativo para a formação prática, mesmo com as limitações previamente estabelecidas: “Sim

ajudou muito, pois, com a pandemia, eu não pude fazer nenhum dos estágios em licenciatura, então o PRP foi o que me deu uma participação melhor para ficar por dentro das atividades escolares”.

A prática é extremamente importante na formação inicial docente, tanto na criação de saberes quanto para mobilizá-los durante as aulas (PIMENTA; LIMA, 2004). Apesar das condições limitadas, a prática foi contemplada no PRP utilizando maneiras de ensino remotas. Esse processo permitiu que os residentes compreendessem e participassem do contexto escolar juntamente com o professor preceptor. Essas adaptações, segundo Gatti (2020), mostram a resiliência, persistência e criatividade que os docentes possuem e utilizam em seu cotidiano.

O Residente 5 relata suas experiências deste modo: “*Sim. Muito mais preparada. Consigo ter ideias e atitudes diferentes das que eu entrei na Residência; a troca entre todos deixa tudo mais fácil e mais divertido, deixando mais confiante em relação à educação, ao ensino, ao professor e ao próprio aluno*”.

Essas respostas mostram a importância de, mesmo com o distanciamento social e paralisação das aulas presenciais, levar novos métodos para a formação inicial de ensino, adaptando-os às novas realidades. Como mostram Silva e Moreira (2021), as experiências agregadas durante a participação em programas de inserção do graduando na realidade escolar são levadas para a atuação profissional, seja na organização ou na prática em si. Além disto, mostram também a importância da socialização de experiências e práticas com os pares, processo que permite a integração de novos saberes a cada futuro docente, em que ele escuta e internaliza as vivências dos demais e as incorpora em suas aulas (ORTIZ, 2003; WITTORSKI, 2014).

O Residente 1 deixa ainda mais evidente a função que o PRP exerceu para a sua formação no período pandêmico:

Pude aprender e me apropriar mais das ferramentas tecnológicas. Além disso, tive a oportunidade de pensar juntamente com os preceptores em estratégias e meios de planejamentos de aulas de Educação Física remotas, sentindo na pele aquilo que os professores de escolas públicas estão sentindo. A dificuldade em proporcionar um ensino válido aos alunos, mesmo diante da falta de recursos e apoio. Isso com toda certeza teve um impacto enorme em minha formação, já que essas experiências ficarão marcadas em minha memória, onde posso me sentir mais preparada caso algo do tipo volte a acontecer quando eu estiver lecionando.

Essa afirmação mostra que, mesmo em um cenário negativo e com inúmeras limitações, aspectos positivos, como criatividade e coletividade, puderam favorecer o aprendizado, transformando essa experiência em momentos de formação produtiva e colaborativa. Esse fato valoriza os saberes específicos de cada contexto escolar, preparando o profissional aberto a novos meios de ensino, que saiba superar as dificuldades e consiga realizar seu papel de professor da melhor maneira possível (GARIGLIO, 2013).

O Residente 2 mostra como a interação com os preceptores e como a discussão de textos promovidos no PRP facilitaram sua compreensão sobre o papel do professor dentro e fora da escola, assim como no contexto pandêmico:

Sim. O PRP me auxiliou na compreensão sobre a profissão docente quando os professores preceptores Maria e José falaram sobre a situação da impressão das atividades, das dificuldades de alcançar todos os alunos durante a pandemia, bem como de enviar atividades que sejam possíveis de serem realizadas; no momento que a preceptora Maria falou sobre a inclusão dentro da escola e as dificuldades e possibilidades e na discussão do primeiro texto – sobre a experiência –, quando foi falado que não há tempo de considerar o processo de aprendizado significativo dos alunos, seguindo as propostas das apostilas.

Assim como no exemplo anterior, o Residente 7 ressalta as partes que trouxeram benefícios à sua formação, destacando as vivências e autonomia que foram promovidas durante sua participação no PRP:

Sim. Na maioria dos momentos, o Programa Residência Pedagógica auxiliou no meu entendimento sobre a profissão de professor, principalmente em momentos de reuniões onde abordamos as dificuldades do ensino remoto, em conversas com as preceptoras; também cito os momentos que elaboramos atividades, compreendendo que precisamos pensar nos alunos, nas condições que eles vivem, que cada um é único, e a autonomia que o professor nos dá: autonomia necessária para o docente em sala de aula conduzir todos os alunos para as melhores experiências.

A prática e a teoria caminham lado a lado para formar um professor profissional (TARDIF, 2014). O PRP permite não apenas a integração do graduando no ambiente escolar, mas também promove discussões teóricas, por exemplo a respeito de como a literatura impacta na sala de aula, mesmo no atual formato remoto. Esse processo auxilia no que Pimenta (2012) chama de quebra da dicotomia existente entre teoria e prática, levando os futuros professores a alcançarem a práxis, a autonomia e a profissionalidade docentes.

No entanto, como relata o Residente 3: “Amenizou um pouco, mas acredito, sim, que ainda seremos um pouco prejudicados por não vivenciarmos as escolas de modo presencial”. Esse sentimento de que ainda faltou alguma coisa é totalmente compreensível, pois as vivências foram adaptadas e, por isso, não foi possível o contato direto com alunos ou com o próprio ambiente escolar.

Repensar e refletir sobre sua própria prática é essencial para os docentes atuantes, porém, para os professores em formação, esse processo se torna ainda mais fundamental, visto que nem sempre se tem clareza sobre suas ações e concepções (TARDIN; SOUZA NETO, 2021).

Nesse sentido, aponta-se que, além dos benefícios para a construção dos conhecimentos docentes provenientes desses processos formativos, os residentes também fortaleceram a educação básica, pois participaram ativamente do processo de construção e do desenvolvimento da aula juntamente com o professor atuante. Essa troca de experiências com os pares e professor preceptor se mostra amplamente fértil, e, neste cenário de educação remota, a criatividade e a cooperação são extremamente necessárias.

A pandemia expôs inúmeras deficiências da área da Educação no Brasil, tanto em sua formação de novos professores quanto na própria atuação na educação básica. É nesse sentido que se entende a importância de programas voltados para a inserção do licenciando na escola, pois, mesmo com as inúmeras dificuldades apresentadas, foi possível estabelecer um plano e segui-lo para que as perdas sejam amenizadas em comparação a outros trabalhos. Sendo assim, o PRP se mostra como uma possível força no processo formativo, promovendo prática, teoria, socialização e saberes docentes, ainda no percurso de formação inicial.

4 Considerações finais

A partir do que foi constatado no tópico de discussões, pode-se afirmar que o trabalho do PRP durante o primeiro módulo foi significativo para os graduandos participantes, tanto em termos de formação prática com limites estabelecidos como em termos de formação teórica. O uso de tecnologias favorece para encarar a nova realidade e os desafios que se atrelam a ela. Por meio de dispositivos eletrônicos, foi



possível realizar reuniões, encontros e trocas de experiências, planejar aulas e próximos passos do PRP e participar das aulas de maneira remota.

O foco do PRP é a cooperação entre a escola e a universidade, entre o professor atuante e o futuro docente, e este processo foi fortemente afetado pela Covid-19. Nesse contexto, nota-se a ausência do contato presencial e os prejuízos que os residentes sofreram neste período. Esse cenário de novas rotinas e de isolamento social promoveu, apesar de todos os esforços, um afastamento entre residentes e preceptores que foi sentido por boa parte dos licenciandos que participaram do estudo. Esse distanciamento deverá ser reparado nos próximos módulos do Programa, pois torna-se necessária uma melhor adaptação com o novo cotidiano e tecnologias disponíveis para tal.

Contudo, mesmo com o isolamento social e as dificuldades de comunicação entre preceptores e residentes, os resultados foram notáveis quando essa colaboração ocorreu de forma mais intensa. As experiências dos docentes na atual pandemia, como as dificuldades de promover aulas *on-line*, de trabalhar conteúdos com alunos sem acesso à internet e de se adaptar às novas burocracias impostas pelo trabalho remoto, foram compartilhadas com os licenciandos. Muitas vezes, os residentes foram envolvidos na solução desses desafios. Isso possibilitou a compreensão do cenário completamente heterogêneo encontrado na educação básica e em diferentes realidades que se encontram na escola. Compreende-se, então, o exercício profissional docente em estabelecer planos e ações para promover um ensino de qualidade.

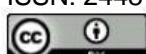
Esse processo de trabalho em conjunto com o preceptor foi essencial para a formação dos residentes, pois, assim, puderam obter contato direto com a realidade e entender as novas rotinas em que estarão inseridos ao finalizar o curso de Educação Física. Todos os desafios e soluções trabalhados pelos residentes durante esse período foram de suma importância para a sua formação, principalmente em aspectos ligados à sua autonomia e à construção de saberes profissionais. Nesse sentido, reitera-se que o PRP reduziu a distância entre a teoria e a prática mesmo no período pandêmico, apesar de não ter alcançado todo o seu potencial previsto com as atividades presenciais. Essa volta às escolas é apontada como fundamental para a evolução do Programa e dos próprios residentes.

Novas pesquisas envolvendo o PRP e a pandemia são necessárias para entender esse período educacional e aperfeiçoar ações na educação básica,

considerando as diferentes realidades encontradas no território nacional, especificidades e contribuições para a formação inicial docente.

5 Referências

- AROEIRA, K. P.; PIMENTA, S. G. (org.). *Didática e estágio*. Curitiba: Appris, 2018.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. *Projeto de Lei do Senado nº 227*. Brasília, DF: Senado Federal, 2007.
- CAPES. *Edital 1: Programa de Residência Pedagógica*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020.
- CAPES. *Edital 6: chamada pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica*. 2018. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.
- CRESWELL, J. W. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.
- CYRINO, M.; SOUZA NETO, S. O estágio curricular supervisionado na experiência brasileira e internacional. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 48, n. 34, p. 86-115, 2014.
- FARIA, J. B.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Residência pedagógica: afinal, o que é isso?. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 333-356, 2019.
- FERNANDES, A. C.; GATTOLIN, S. R. B. Aprendendo a desaprender, e então a repreender: uma reflexão sobre a formação de professores no contexto da pandemia da Covid-19. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, p. 521-546, 2021.
- FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- GARIGLIO, J. A. *Fazeres e saberes pedagógicos de professores de Educação Física*. Ijuí: Unijuí, 2013.
- GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 34, n. 100, p. 29-41, 2020.
- GAUTHIER, C. et al. *Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.



GUEDES, M. Q. A nova política de formação de professores no Brasil: enquadramentos da Base Nacional Comum Curricular e do Programa de Residência Pedagógica. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, Lisboa, v. 9, n. 1, p. 90-99, 2019.

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

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

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

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

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

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

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

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. Nothing is new, but everything has changed: a viewpoint on the future school. *Prospects*, [S.I.], v. 49, p. 35-41, 2020.

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

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

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

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

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

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

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

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

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

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

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

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

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

Heitor Perrud Tardin, Universidade Estadual Paulista, Departamento de Educação Física, Faculdade de Ciências e Tecnologia

i  <https://orcid.org/0000-0003-3349-4783>

Mestrando no Programa de Pós-Graduação de Ciências do Movimento pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Membro do grupo de pesquisa do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação Física da Unesp. Professor eventual na rede estadual de São Paulo e docente contratado na rede municipal de Martinópolis, São Paulo.

Contribuição de autoria: Administração do projeto, análise formal, conceituação, curadoria de dados, escrita – primeira redação –, revisão, edição, investigação, metodologia, recursos, supervisão, validação e visualização.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2403074897283126>

E-mail: heitor21perrud@gmail.com

Luiz Rogério Romero, Universidade Estadual Paulista, Departamento de Educação Física, Faculdade de Ciências e Tecnologia

ii  <https://orcid.org/0000-0002-7456-0946>

Doutorado em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Botucatu. Professor no Programa de Pós-Graduação, mestrado profissional em Educação Física Escolar em rede nacional. Professor assistente doutor junto ao Departamento de Educação Física da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp – campus de Presidente Prudente. Professor coordenador do Programa Residência Pedagógica Educação Física/FCT - Unesp-Capes. Vice-coordenador do curso de Educação Física FCT-Unesp. Linhas de pesquisa: saúde coletiva; formação de professores; educação física; voleibol; atividades aquáticas.

Contribuição de autoria: Administração do projeto, conceituação, curadoria de dados, escrita – revisão e edição –, metodologia, recursos, software, supervisão, validação e visualização.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5234660343892450>

E-mail: luiz.romero@unesp.br

Editora responsável: Lia Machado Fiuza Fialho

Pareceristas *ad hoc*: Maria Amaral e Daniel Silva

Como citar este artigo (ABNT):

TARDIN, Heitor Perrud; ROMERO, Luiz Rogério. Formação prática na Residência Pedagógica em tempos de pandemia: reflexões sobre contribuições e aperfeiçoamento. *Educ. Form.*, Fortaleza, v. 7, e7342, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/e7342>



Recebido em 20 de dezembro de 2021.

Aceito em 28 de março de 2022.

Publicado em 02 de maio de 2022.

