

# **Impacto da residência pedagógica na identidade docente de professores de ciências biológicas em tempos de pandemia: um estudo em uma universidade mineira<sup>1</sup>**

*Ellen Maria Santos PORTELA<sup>2</sup>*

*Gabriel Gerber HORNINK<sup>3</sup>*

## **RESUMO**

Este artigo apresenta discussões do Programa de Residência Pedagógica e, neste sentido, se propõe a avaliar como o Programa contribuiu para a construção da identidade docente dos residentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no contexto da pandemia da COVID-19, em uma universidade sul mineira, durante o período de 2020 a 2022. Trata-se de uma pesquisa documental. Realizou-se a análise dos dados a partir das premissas da Análise de Conteúdo. Como resultados, identificou-se nos estudos oito categorias: i) a busca por metodologias diferenciadas no ensino de Biologia; ii) o desencantamento com a baixa participação do alunato; iii) contribuição do ensino remoto na formação do professor; iv) práticas colaborativas entre os sujeitos da Residência; v) elementos afetivos no fortalecimento dos vínculos; vi) as tecnologias digitais de informação e comunicação como aliadas ao ensino; vii) os recursos digitais utilizados pelos residentes; viii) e o ensino digital e a formação docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação docente. Políticas públicas. Covid-19.

---

<sup>1</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais.

<sup>2</sup> Doutoranda em Ensino, Filosofia e História das Ciências - UFBA/UEFS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5228-2669>

E-mail: [ellenmariaportela@gmail.com](mailto:ellenmariaportela@gmail.com)

<sup>3</sup> Doutor em Ciências pela Unicamp. Professor de Bioquímica, Ciência da cerveja e de Tecnologias Educacionais na Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0388-4027>

E-mail: [gabriel.hornink@unifal-mg.edu.br](mailto:gabriel.hornink@unifal-mg.edu.br)

# **Impact of pedagogical residency on the teaching identity of biological sciences teachers in times of pandemic: a study at a university of minas gerais**

*Ellen Maria Santos PORTELA  
Gabriel Gerber HORNINK*

## **ABSTRACT**

This article presents the dissemination of the Pedagogy Residency Program and, in this sense, it is proposed to evaluate how the Program contributed to the construction of the teaching identity of residents of the Biological Sciences Degree course in the context of the COVID-19 pandemic, in a university south of Minas Gerais, during the period from 2020 to 2022. This is documentary research. Analysis of observed data as Content Analysis proposals. As a result, the organizations studied eight categories: i) the search for different methodologies in the teaching of Biology; ii) disenchantment with the low participation of students; iii) contribution of remote teaching to teacher training; iv) collaborative practices between the subjects of the Residency; v) affective elements in strengthening bonds; vi) digital information and communication technologies as allies to teaching; vii) the digital resources used by residents; viii) and digital teaching and teacher training

**KEYWORDS:** Teacher training. Public policy. Covid-19.

# **Impacto de la residencia pedagógica en la identidad docente de profesores de ciencias biológicas en tiempos de pandemia: un estudio en una universidad de minas gerais**

*Ellen Maria Santos PORTELA  
Gabriel Gerber HORNINK*

## **RESUMEN**

Este artículo presenta la difusión del Programa de Residencias en Pedagogía y, en ese sentido, se propone evaluar cómo el Programa contribuyó a la construcción de la identidad docente de los residentes de la Licenciatura en Ciencias Biológicas en el contexto de la pandemia COVID-19. en una universidad del sur de Minas Gerais, de 2020 a 2022. Se trata de una investigación documental. Análisis de datos observados según propuestas de Análisis de Contenido. Como resultado, las organizaciones estudiaron ocho categorías: i) la búsqueda de metodologías diferentes en la enseñanza de la Biología; ii) desencanto por la baja participación estudiantil; iii) contribución de la enseñanza remota a la formación docente; iv) prácticas colaborativas entre los sujetos de la Residencia; v) elementos afectivos en el fortalecimiento de vínculos; vi) las tecnologías digitales de la información y la comunicación como aliadas de la enseñanza; vii) los recursos digitales utilizados por los residentes; viii) y la enseñanza digital y la formación docente.

**PALABRAS CLAVE:** Formación docente. Políticas públicas. Covid-19.

## Introdução

O que é identidade? Para Faria e Souza (2011) é complexo conceituar o termo, porém é importante ressaltar que aqui entenderemos identidade como “um processo de construção social de um sujeito historicamente situado” (Iza *et al.*, 2014, p. 04). Isso implica que a identidade profissional inicial está entrelaçada aos contextos históricos, sociais e às contradições estabelecidas em sua formação, num processo permanente de moldagem conforme as demandas da sociedade, adquirindo assim novas faces identitárias ao longo do tempo. Stuart Hall (2002) observa que ao discutir identidade, entramos em uma temática pouco compreendida, o autor afirma que não temos uma identidade fixa e que esta é compreendida nas diferentes transformações do sujeito e nas influências externas em constante mutação.

No entanto, ao compreendermos a identidade, devemos considerar dois preceitos importantes, conforme expostos por Alves *et al.* (2007): a identidade para si, estruturada no interior do indivíduo, suas aspirações, desejos, o que ele é e o que pretende ser; e a identidade para o outro, formada pela dinâmica que o outro o atribui. Este é um processo articulado à identidade socialmente construída, que está em constante ação do tempo.

Assim, ao discutirmos sobre a identidade docente, consideramos que a identidade não é estática; ela passa por um processo contínuo de construção. Por essa razão, falaremos sobre processo identitário, marcado por um campo de lutas, conflitos, construções e desconstruções.

Nono (2011) estabelece que o professor, ao longo de sua carreira, passa por cinco fases distintas: a entrada na carreira; a estabilização; a fase de experimentação ou diversificação; a busca por uma situação profissional estável; e, por fim, a preparação da jubilação. Nesta análise, focaremos na primeira fase: a entrada na carreira. Durante esse período, o professor incorpora experiências adquiridas em sua formação inicial, que se tornaram precursoras em suas atividades futuras. Esse processo de incorporação contribui para a construção de sua identidade enquanto educador.

É na fase inicial de carreira, primeira fase, que ocorrem as maiores tribulações e incertezas relacionadas à orientação do professor em sua atuação, pois ele está deixando para trás sua identidade de estudante e está assumindo sua responsabilidade como profissional de educação. Esse processo demanda um grande gasto de energia, pois envolve estresse, angústia, pânico, diminuição da confiança, pouca experiência, tensão e um estado de sobrecarga cognitiva.

Nono (2011) observa que um dos principais desafios enfrentados por professores recém-formados ou em fase final de formação é o choque da realidade ao chegarem à escola, já que suas

práticas na universidade muitas vezes não são suficientes ou não os preparam adequadamente para o ambiente da sala de aula. O autor ressalta que os primeiros anos de atuação na profissão docente são cruciais para o desenvolvimento da prática profissional. Considerando a importância crescente dessas experiências práticas e sua integração à realidade profissional, destaca-se a relevância da participação em programas como o Programa de Residência Pedagógica (PRP). Esse tipo de formação inicial, orientada para uma abordagem teórico-prática, proporciona aos residentes uma vantagem significativa em relação aos colegas não residentes, indo além das atividades tradicionais de estágio.

O PRP demonstra sua capacidade de reduzir a distância entre a teoria e a prática, proporcionando aos professores residentes uma experiência que se assemelha à de um iniciante na docência. Durante um período de um ano e meio, os residentes assumem o controle de uma sala de aula, enfrentando os desafios típicos desse processo. Isso inclui lidar com conflitos entre teorias acadêmicas e a realidade do ambiente escolar, adaptar suas práticas de ensino e interagir com colegas e outros profissionais da escola.

Nóvoa (2019) em um dos seus ensaios, cita a transição entre a formação acadêmica e o exercício profissional, destacando que a fase inicial da carreira docente se inicia antes da conclusão da formação formal. O autor ressalta que a formação profissional do educador tem início já durante o período de estudos. Enfatizamos então o papel da Residência Pedagógica nesse processo, ela proporciona um ambiente que promove a imersão dos futuros professores em uma comunidade unificada de educadores, composta tanto por profissionais do ensino superior quanto do ensino básico, proporcionando uma socialização profissional essencial para o desenvolvimento do residente.

Dessa forma, o PRP torna-se um diferencial na formação desses licenciados. Além de suas práticas na sala de aula, os residentes recebem acompanhamento dos orientadores do Programa, que são professores universitários responsáveis por promover espaços de formação, como reuniões e grupos de estudo. Tanto os orientadores quanto os preceptores desempenham um papel crucial, fornecendo apoio, compartilhando ideias e auxiliando na formação dos residentes.

Assim, compreendemos a formação docente de forma processual e inserida em um ciclo contínuo de desenvolvimento pessoal e profissional, fundamentado nas relações e interações do professor com o ato de ensinar, nos instrumentos utilizados e no contato com os sujeitos que estão sendo ensinados, ou nos quais o professor está mediando o processo de ensino. (Pimenta; Franco, 2008)

Nesta perspectiva, refletir sobre o processo de formação docente nos faz observar as contribuições que vão além da universidade. Falar em formação é abordar a complexidade; é

Impacto da residência pedagógica na identidade docente de professores de ciências biológicas em tempos de pandemia: um estudo em uma universidade mineira  
compreender que o licenciando ou licenciado desenvolve suas práxis nos diferentes espaços, os quais são fundamentais para o exercício da docência e suas bases de relações, a reflexão ocorre no momento da prática, e está é concedida nas vinculações. (Silva; Basto, 2012)

Ao lado dessas questões, é necessário acrescentar que, em suma, muitos licenciandos só terão contato com a realidade escolar no estágio supervisionado, após passarem por uma formação teórica, mas, no entanto, ao se depararem com a vivência escolar, frequentemente encontram-se diante de problemáticas não abordadas durante suas formações teóricas nas universidades, o que os leva a desenvolver práticas e atuações profissionais não propiciadas apenas pelos aspectos teóricos. (Bernardy; Paz, 2012)

Assim, é interessante constatar o espaço da escola na formação profissional docente. Há uma necessidade de práticas mais articuladas à vivência, de uma formação teórico-prática que considere “a escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas” (Nóvoa, 2012, P. 8). Nos currículos de formação, é essencial um diálogo que aproxime a escola e a universidade. O professor em formação precisa de experiências concretas nos primeiros anos de exercício docente, unindo as duas instâncias formativas que legitimam a formação docente.

Atender a essa dimensão próxima do campo de estudo ao campo de atuação é necessário e importante. Conforme António Nóvoa (2012), no século XXI, enfrentamos um dos maiores desafios na formação profissional docente: a integração dos espaços acadêmicos com a prática formativa no chão da escola, há uma necessidade premente de buscar uma integração dessas dualidades em uma realidade organizacional que una os professores universitários, os professores da educação básica e os licenciandos. Essa proposta é firmada no Programa Residência, uma política pública que reafirma o espaço da escola como parte integrante da formação para a docência.

Portanto, o objetivo geral deste estudo constituiu em avaliar a contribuição do Programa de Residência Pedagógica na construção da identidade docente dos residentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, durante o período de 2020 a 2022, em uma universidade federal do Sul de Minas Geras, no contexto da pandemia da COVID-19.

## **Percurso metodológico**

No desenvolvimento de uma pesquisa, é indispensável selecionar o método a se utilizar de acordo com as suas diferentes características. Posto isso, a presente pesquisa é caracterizada por uma abordagem qualitativa e de natureza aplicada. Segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 35) essa natureza

é definida como uma forma de “gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos, envolvendo verdades e interesses locais”. Quanto ao objetivo, trata-se principalmente de uma pesquisa exploratória, com procedimento documental.

Em um estudo exploratório, busca-se por compreender o fenômeno a ser estudado e sua manifestação no contexto em que está inserido. Isso permite uma análise detalhada do fenômeno em questão, tornando-se um tipo de pesquisa que visa entender um assunto pouco explorado, além disso, abre-se a possibilidade de ampliar o campo de estudo e preparar o caminho para pesquisas futuras. (Lösch; Rambor; Ferreira, 2023). Aqui nos debruçamos sobre o PRP como uma matriz de formação de identidade docente na formação inicial de professores em meio à pandemia.

Justifica-se a natureza da pesquisa aplicada no trabalho por envolver a avaliação de um programa já existente, indicando uma abordagem prática e direcionada para uma questão específica: a influência deste Programa na formação identitária dos professores em formação inicial em que participaram do PRP. Os objetivos orientam a análise desses aspectos práticos no contexto de desenvolvimento durante a pandemia e como esses elementos se relacionam. Dessa forma, a pesquisa proporciona uma análise direta e contextualizada, com implicações práticas e relevantes na formação de professores e na formulação de políticas públicas.

Quando se trata da pesquisa documental, procedimento deste estudo, Severino (2007, p.122) destaca a utilidade desses documentos ainda não explorados, afirmando que “nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise”, conforme estipulado nas análises dos relatos dos residentes. Nesta visão, a pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, em sua dimensão procedimental de análise documental, por meio da análise dos relatos finais elaborados pelos residentes

Esses relatos visaram identificar as motivações dos licenciandos para participarem do Programa e os aspectos abordados durante a participação. Os relatos descritivos foram elaborados por eles e corrigidos pela orientadora do projeto antes de serem enviados à CAPES, sendo objetos de nossa pesquisa documental. Para a análise, utiliza-se o método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2016), dividido nas seguintes fases: 1) pré-análise; 2) a exploração do material; 3) e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A análise de conteúdo compreende técnicas de pesquisa que permitem, de forma sistemática, a descrição das mensagens e das atitudes atreladas ao contexto da enunciação, bem como as inferências sobre os dados coletados. A escolha deste método de análise pode ser explicada “pela

Impacto da residência pedagógica na identidade docente de professores de ciências biológicas em tempos de pandemia: um estudo em uma universidade mineira  
necessidade de enriquecimento da leitura por meio da compreensão das significações e pela necessidade de desvelar as relações que se estabelecem além das falas propriamente ditas” (Bardin, 2016, P. 45). Quanto aos conceitos éticos, é importante ressaltar que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade em conformidade com as normas que regem a pesquisa envolvendo seres humanos, sob o CAAE 45602321.2.0000.5142.

## **Análise dos resultados**

Nesta seção, serão feitas as análises dos relatos, nas quais direcionamos a atenção para as experiências dos residentes, descritas durante o contexto pandêmico nas aulas em que eles atuaram, bem como as respectivas turmas, suas práticas e interações realizadas ao longo do Programa. Desse modo, oito categorias foram identificadas, a saber: i) a busca por metodologias diferenciadas no ensino de Biologia; ii) o desencantamento com a baixa participação do alunato; iii) contribuição do ensino remoto na formação do professor; iv) práticas colaborativas entre os sujeitos da Residência; v) elementos afetivos no fortalecimento dos vínculos; vi) as tecnologias digitais de informação e comunicação como aliadas ao ensino; vii) os recursos digitais utilizados pelos residentes; viii) e o ensino digital e a formação docente.

## **A busca por metodologias diferenciadas no ensino de Biologia**

No decorrer da Residência, os residentes tiveram a oportunidade de acompanhar os professores preceptores, contribuir com ideias para as aulas, selecionar materiais a serem utilizados, participar do planejamento, realizar acompanhamento pontual aos alunos e desenvolver atividades. Eles participaram das aulas de Ensino Médio, abrangendo as três fases (1º, 2º e 3º ano) do ensino regular em duas escolas públicas todos no componente de Biologia.

Mas num currículo pensado para a educação presencial, durante o ensino remoto tudo se tornou mais complexo. Como transpor tais conteúdo para um ensino remoto, diante da grande evasão participativa dos alunos? Quais metodologias usar na Residência para promover o ensino? Esse foi um dos principais desafios enfrentados pelos residentes. Foi evidente nos relatos a angústia e insegurança diante do início do Programa, juntamente com os questionamentos mencionados anteriormente. Tais pensamentos são justificáveis diante do cenário pandêmico, uma experiência totalmente nova para todos deste século.

PORTELA; HORNINK

Este foi um obstáculo muito grande para todo o planejamento, pois era difícil usar os dois materiais ao mesmo tempo. Dessa forma, senti que houve uma necessidade mudanças no formato das aulas ministradas pelos professores para que eles, os professores, não perdessem ainda mais seu “público” (Residente Renato e Valter).

Estes são trechos trazidos pelos residentes em seus relatos, que expressam o questionamento e a angústia presentes nos planejamentos, diante do desafio de como transpor a didática usada no ensino presencial para o ensino emergencial nas aulas de Biologia. As tentativas e as ações foram tomadas com base nos documentos propostos pela Secretaria Estadual de Educação (SEE), mas com restrições às atividades dos residentes e dos próprios professores que deveriam seguir o plano do governo.

Os residentes reuniam-se com a preceptora para organizar as aulas síncronas e planejar os atendimentos. Temas como microbiologia, queimadas, meio ambiente, produção de vacinas e virologia eram abordados na tentativa de articular o conteúdo com a vivência dos alunos. As mediações assíncronas ocorriam em diferentes plataformas, e representavam momentos de tentativa para esclarecer as dúvidas dos alunos, principalmente daqueles com acesso limitado à internet, visto que redes sociais, como o *WhatsApp*, demandam menos banda larga.

Enfrentar a pandemia na sala de aula durante o isolamento social certamente foi um dilema e desafio na formação docente. Nóvoa (2013) aponta que os momentos de contrariedade preparam o professor para os desafios e impõe tempos de fazer e refazer identidades, aderindo diferentes ou novos valores que afetam a profissão. Muitas vezes, em momentos complexos e inseguros, há uma crise na identidade diante das novas missões da formação, gerando assim novas posturas.

Dialogando com essa visão, Dubar (2006) nomeia como crise de identidade profissional as perturbações que são adquiridas ao longo da profissão, afetando a coletividade e principalmente a individualidade do sujeito. Para o autor, essa crise é um meio pelo qual o sujeito constrói sua identidade, como em um processo contínuo de ruptura e reconstrução, incorporando novas formas futuras de agir em confronto com situações semelhantes. A residente Valéria (2022) destaca esse ponto em sua reflexão, uma conjuntura interiorizada em seu processo profissional:

Além disso, os residentes acompanharam os plantões e anotaram em um caderno de campo tudo o que ocorreu na sala, pois assim conseguimos ver o que deu certo e o que deu errado nesse ensino remoto, optamos por fazer isso porque se no futuro algo parecido acontecer conseguiremos contornar a situação o mais rápido possível sem ser estressante nem para o professor e nem para os alunos, ainda mais que precisamos sempre estudar o passado para a gente fazer um presente melhor e um futuro espetacular.

Impacto da residência pedagógica na identidade docente de professores de ciências biológicas em tempos de pandemia:  
um estudo em uma universidade mineira

Logo, mesmo diante de ocasiões inesperadas, é possível observar adaptações por parte dos professores, que estão constantemente reinventando suas práticas educativas e assumindo parte da responsabilidade no processo de aprendizagem dos seus alunos. Um exemplo disso foi o Programa de Educação Tutorada (PET) disponibilizado pela SEE do estado de Minas. Os residentes relatam problemas e dificuldades encontradas no documento. No entanto, em contrapartida, buscaram formas de adaptação para evitar prolongar a defasagem educacional durante a pandemia. Como destacou a residente Mônica, houve um esforço de ajustar os documentos curriculares disponíveis à época do ERE: “o PET foi o material base disponibilizado para as escolas prosseguirem com o ensino remoto e era parte do nosso trabalho ler os conteúdos e analisar para torná-lo mais didático. Havia muitos problemas com o material”.

Embora nessas configurações novas de trabalho para o residente, foi possível observar a preocupação em abordar questões que se aproximam mais das situações cotidianas dos alunos, resultando em um processo de novas conformações e gerando reflexões por parte do licenciando, conforme descrito a seguir.

## **O desencantamento com a baixa participação do alunato**

Apesar da interação e do esforço dos residentes, juntamente com os preceptores, para a aprendizagem dos alunos, nem tudo foi fácil, muito pelo contrário, houve uma baixa adesão dos alunos nos encontros síncronos, no atendimento individual e até mesmo na devolução das atividades durante o Ensino Remoto Emergencial, fato que gerou preocupações entre os residentes. Como tornar o aluno mais participativo nas atividades propostas frente a uma crise sanitária, que podemos considerar a maior do século? Situação que pode ser constatada na fala de uma residente: “foi uma desmotivação de vias duplas: eles pela falta de apoio e estrutura, nós pela falta de procura e interesse da parte dele” (Residente Mônica). A residente Valéria complementa este pensamento ao citar a frustração pela falta dos alunos:

Por outro lado, também nas reuniões, foram discutidos os temas das aulas, foram feitas narrativas sobre o que esperávamos da Residência. Sinceramente foi meio frustrante pois apesar de eu tentar fazer o que estava ao meu alcance para ajudar os professores ainda senti que não era o suficiente, senti que não conseguia interagir o suficiente com os alunos para passar o conhecimento, tendo em vista que as vezes só apareciam 4 alunos no plantão.

Ou seja, embora tenha ocorrido um esforço para atrair os alunos, a frustração foi presente devido à baixa participação nas aulas. Essa falta de participação é amplamente atribuída à

desigualdade social dos estudantes brasileiros, principalmente no que diz respeito à conectividade durante o ensino remoto. Dias e Almeida (2022) destacam dados de evasão ou falta de acesso à conectividade para participação durante a pandemia, com mais de 1,5 milhão de estudantes afastados das aulas, dados do ensino público. Além disso, outro dado relevante é que mais de 5 milhões de crianças e adolescentes não tiveram sequer um único acesso à educação durante o ano de 2020, conforme apontado pelo Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2021).

Assim, para além do acesso à conectividade dos estudantes, causas internas e externas também contribuíram para o baixo envolvimento dos alunos. Por vezes, o educando estava “presente” apenas na aula virtual, mas enfrentava diversos problemas que o impedia de participar ativamente, tais como questões econômicas, desinteresse, problemas psíquicos de saúde mental, psicossomáticas, entre outros.

Isto causou frustração nos residentes, que estavam acostumados com a presença e participação no ensino presencial em outras esferas proporcionadas pela universidade, como no estágio. A falta de interação entre os residentes e os alunos, para além das telas midiáticas, foi uma problemática levantada na reflexão dos licenciandos. Essas questões foram sistematizadas em seus relatos finais:

Nós, residentes, sentimos falta de estar na escola e ver a dinâmica do dia a dia. Ter a percepção do trabalho de cada funcionário para o funcionamento da escola e a importância de cada função. Poder observar o comportamento dos alunos em sala de aula e no intervalo, da postura da professora em aula e dos espaços externos da escola, como a comunidade que vive ao redor daquele ambiente. Com esse modelo emergencial, não foi possível vivenciar tudo isso (Residente Juca).

Percebemos, a partir dos relatos, que os residentes reconhecem a importância de vivenciar e valorizar os momentos vividos nas escolas. Isso nos leva a refletir e reafirmar o papel social da escola e o que é construído em seus espaços, articulando assim a qualidade da educação escolar integrada às interações entre as pessoas na intenção de ensinar e aprender (Gatti, 2013), o ensino remoto nos fez perceber a importância das trocas nas relações pedagógicas. Logo, a escola tem um papel de formação intelectual na sociedade, e uma construção do professor com a interação do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Todavia, durante a pandemia, este professor em formação encontrou-se desencantado com os inúmeros problemas do ERE.

Assim, a desmotivação promove um ciclo de frustração entre docente e discente, causando um desgaste ao residente, este já afetado pelas mudanças exigidas pela conjuntura encontrada no percurso profissional. Rodrigues (2021) aponta que esse desgaste no espaço educacional provoca um

Impacto da residência pedagógica na identidade docente de professores de ciências biológicas em tempos de pandemia: um estudo em uma universidade mineira  
mal-estar docente, com o descontentamento gerado pela situação no exercício de sua função pedagógica, resultando em experiências negativas no exercício da profissão. A autora ainda cita que, diante do cenário provocado pela COVID-19, o quadro de adoecimento agravou-se, pois houve um ritmo de trabalho diferente, intenso e novo, resultando em sofrimento e adoecimento mental. (Rodrigues, 2021).

Esse adoecimento mental, atenuado pela pandemia, está alicerçado a fatores inerentes ao sujeito e também externos. Todavia, essa circunstância de caos promoveu um processo de aprendizado aos estudantes, como podemos observar na fala apontada pela residente Sara: “a frustração com a pandemia, principalmente por não ver os alunos, mas o fortalecimento disso na prática e na constituição do ser professor”. Assim, a atividade da Residência, como parte do processo formativo durante a pandemia, permitiu uma reflexão pontual no “ser” professor.

## **Contribuição do ensino remoto na formação do professor**

O vírus que desencadeou a pandemia suscitou inúmeras transformações no mundo do trabalho, e com a atuação docente não foi diferente. Mudanças emergenciais e estruturais foram tomadas desde a forma de ensinar, como os meios que mediarão o ensino, fatores que abriram espaço para reflexões sobre a formação do professor diante as mudanças na sociedade, exposto neste contexto pela fala do residente:

Porém, é uma experiência que vale a pena para uma profunda reflexão, de como devo me preparar para o futuro pedagógico, quais os novos desafios que vou enfrentar? Que bagagem devo preparar para enfrentar esse novo horizonte que vou enfrentar? Acredito que a experiência que vivi durante a pandemia, e que vários outros colegas também viveram vai nos ajudar a ver o modelo de ensino com outros olhos e outras ideias (Residente Renato).

Dessa maneira, os residentes, com sua experiência profissional adquirida ao longo de diferentes vivências, incorporam saberes e formação de atuação nos distintos espaços e cenas que transitam. “A identidade é o processo de construção historicamente situado como resposta à necessidade que estão postas pela sociedade” (Pimenta, 1996, P. 10). Assim, essas variáveis articulam o papel do professor, no qual são requisitadas mudanças constantes, em um saber identitário que é transitório.

À vista disso, apesar dos residentes indicarem os problemas ocasionados pelas aulas remotas e o impacto destes na aprendizagem do aluno, não é de se negar que este período carregou algumas possibilidades positivas em sua formação enquanto profissional da educação, como mostra Valter:

Portanto, a essencial contribuição do Programa de Residência Pedagógica para a minha formação profissional, partindo-se do princípio de que ao acompanhar a rotina escolar nesse período tão difícil, fui capaz de perceber a grande complexidade relacionada ao ato de ensinar no Brasil, assim como a importante função social exercida pelo ambiente escolar na vida de milhares de jovens e adultos (Residente Valter).

Diante dessa essência participativa em momentos conturbados, Tardif (2002), discute a importância dessa contribuição para a identidade profissional, sendo impossível compreendê-la sem inserir e analisar suas ações, projetos e desenvolvimento de carreira em uma série de acontecimentos. Tardif também argumenta que esses saberes construídos e aderidos ao início de carreira em momentos conturbados representam uma reativação de conhecimentos já desenvolvidos e transformados por meio da socialização anterior, em ambientes como espaços escolares, familiares e universitários. Em outras palavras, o aluno adere sua participação na Residência durante a pandemia em seu repertório de carreira, tornando-se um alicerce para os saberes profissionais. Assim, pouco a pouco, a identidade profissional é construída.

Sobretudo, é importante ressaltar que esse saber profissional não é construído de forma individualizada, pois a cultura e a convivência do sujeito com grupos que envolvem a educação assumem um papel de espaço participativo, principalmente no que se trata de cenários complexos, como o da pandemia.

Desse modo, programas de formação que unem diferentes instâncias e níveis educacionais proporcionam a superação dessa prática individualizada e fragmentada. Podemos observar, no exposto a seguir, nas categorias quatro e cinco desta análise, que trata sobre a contribuição dos pares dos sujeitos bolsistas da Residência para a superação das problemáticas impostas pela pandemia, uma comunicação dialógica entre residentes, coordenador, preceptor e orientador, somando individualidades ao fazer da carreira de magistério.

## **Práticas colaborativas entre os sujeitos da Residência**

Apesar do ensino remoto impossibilitar as trocas presenciais entre os sujeitos da Residência, é notável a contribuição das relações formativas mesmo durante o ensino emergencial, por meio das reuniões e planejamentos realizados, tornando-se um trabalho colaborativo.

Este trabalho entre professores e residentes faz parte da proposta da CAPES em fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores, sendo apontada por Nóvoa (2019) como uma ponte para estabelecer uma formação na pluralidade das dimensões. O exercício da

Impacto da residência pedagógica na identidade docente de professores de ciências biológicas em tempos de pandemia: um estudo em uma universidade mineira  
docência se completa através de um trabalho coletivo com os outros professores, com outros sujeitos da educação, em interação com diferentes espaços, num campo em que potencializa a formação.

Houve vários debates importantes durante as reuniões, com temas voltados à vacinação, interesse de alunos, esquematização de aulas, ensino de biologia. Além disso, foram realizadas leituras de texto para ter embasamento científico, e foram feitas discussões sobre eles com todos da Residência (Residente Juca).

Esses encontros formativos constituem parte essencial para o andamento do PRP, pois permitem ao residente a reflexão de suas ações e planejamentos, assim como a avaliação do trabalho que está sendo desenvolvido, os entraves e dificuldades enfrentadas por todos, tanto e no aspecto individual quanto no coletivo, e como isso impacta no funcionamento do subprojeto. Neste processo de agrupamento, o professor orientador é parte primordial da ponte estabelecida entre a universidade e seus planejamentos e as atividades que chegam até o ambiente escolar, orientando, compartilhando, fazendo com que o professor em formação reflita sobre sua atuação na perspectiva de uma formação identitária ininterrupta.

Isso se faz presente nos relatos dos residentes, nos quais eles observaram em suas práticas com os professores preceptores e com o orientador um viés para a superação de problemas, como demonstra:

Passamos juntos e fazendo o nosso melhor! Tivemos reuniões do grupo semanalmente para organização de atividades, relatos da semana do ponto de vista das professoras e dos residentes e possíveis contribuições durante os plantões. A presença para oferecer suporte à professora nos plantões online foi fundamental para a vivência do ensino emergencial e compartilhamento dos nossos conhecimentos (Residente Vanessa).

Assim, no que diz respeito a esses papéis colaborativos, o professor preceptor e os residentes ocupam lugares importantes nessa cadeia de aprendizagem, em consonância com o que foi estabelecido no currículo emergencial. O professor preceptor desempenha um papel de autonomia, enquanto os residentes colaboram na discussão das adaptações a serem feitas para atender tanto à coletividade quanto à individualidade dos alunos. É um lugar de encontro que Nóvoa (2019, p. 9) define como “casa comum da formação e da profissão”.

Isto significa dizer que a formação não é vazia e individualizada; o autor ainda cita que “precisamos dos outros para nos tornarmos professores” (Nóvoa, 2019, p. 11). Essa relação estabelecida ainda na formação inicial é imprescindível para a efetivação de políticas públicas como o PRP, que consiste na imersão de professores nas escolas, num processo de identidade e

profissionalismo que não está pronto e acabado. Assim, esta troca, acolhimento e acompanhamento promovem a quebra da visão individualista e reforça a coletividade diante dos problemas educacionais contemporâneos, como por exemplo, a dificuldade em promover um ano letivo diante do isolamento imposto pela pandemia.

Articulando com os relatos dos residentes, podemos observar que eles se envolvem em uma variedade de eventos que contribuem para sua formação, incluindo reuniões virtuais, atividades em grupos e planejamentos supervisionados por preceptores e orientadores, professores mais experientes. Assim, a participação no PRP proporciona momentos de valor formativo para os residentes, permitindo-lhes desenvolver uma formação crítica em resposta à necessidade de resolver problemas.

Em uma rede de saberes estabelecida e vivenciada por pares, como é notório nas narrativas proporcionadas por discussão e apoio, promove-se uma mudança de postura, como apontam Ferreira, Souza e Batista (2022, p. 12) “estas capacidades, tais como reflexão, comunicação e senso crítico, permitiram que os residentes desenvolvessem determinada segurança e postura profissional”. Neste ínterim, assumiram um papel mais próximo da docência.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar então que a Residência insere o licenciando em um entrelugar de educador e educando, concebendo um espaço de trânsito entre a profissão e a formação. Pois, ao mesmo tempo que o residente está sendo orientado pelo orientador na universidade, ele está engajado no planejamento das demandas da escola com o preceptor, potencializando um fortalecimento da identidade docente em harmonia com os pares. Assim, esse ambiente de planejamentos e práticas educativas colaborativas se faz presente na condução da Residência durante o ensino remoto, fato contribuidor e precursor na formação da identidade profissional docente, tanto na busca incessante das três instâncias para condução da educação, quanto no planejamento orientado em momentos conturbados e na escolha em conjunto dos materiais.

Num momento em que tudo era novo, os residentes relatam que aparentemente a SEE de Minas Gerais não estava preocupada com a qualidade do que seria ensinado nas escolas, distribuindo materiais que continham erros significativos. Neste cerne, o trabalho docente duplicou, pois além da regência e da ministração das aulas, havia uma preocupação com a qualidade do material e a necessidade de reestruturá-lo. Assim, a presença dos residentes fez a diferença, pois representava um apoio adicional para o preceptor em sala. Eles não eram assistentes, mas sim professores em formação auxiliando nas atividades, inclusive com autonomia no planejamento e na execução.

Nesta vertente de redes entre universidade e Educação Básica, é reforçada a superação da preocupação de o Programa ser apenas um treinamento prático esvaziado de teorias. (Silva; Cruz,

Impacto da residência pedagógica na identidade docente de professores de ciências biológicas em tempos de pandemia: um estudo em uma universidade mineira (2018). Ele vai além, perpassando por estudos das estruturas curriculares, dos desafios da docência, da metodologia e do planejamento, proporcionando ao licenciando uma reflexão e criticidade em seu campo de atuação. Isso é possível pelo compartilhamento no processo da Residência entre professor preceptor, orientador e residente.

Compreende-se, assim, que as relações humanas construídas durante a participação no Programa de Residência Pedagógica se tornam fundamentais para o processo de desenvolvimento docente dos residentes. As experiências adquiridas na colaboração entre orientador, preceptor e com colegas da Residência contribuem para um processo da identidade profissional, inseridas em situação de trabalho (Monteiro *et al.*, 2020). Observamos também que, para além da motivação profissional, a parceria estabelecida no Programa promove fortalecimento de laços pessoais, bem como a superação de problemas que são externos à profissão, como mostra a categoria a seguir.

## **Elementos afetivos no fortalecimento dos vínculos**

Na cena da pandemia, o isolamento social imposto pela COVID-19 causou prejuízos à interação social constituída em sala de aula. Os sujeitos que circundam o ambiente escolar sentiram falta um dos outros, sejam professores ou alunos, do ensino básico ao superior. Essa falta foi concebida tanto nas ações didáticas e pedagógicas quanto nas trocas afetivas, consideradas essenciais para o desenvolvimento humano além do profissional. É importante considerar que as medidas de contenção do vírus afetaram o dia a dia de toda a população, resultando em mudanças no eixo, nos costumes e na rotina das pessoas. Essas alterações no cotidiano provocaram estresse e sentimentos negativos, como insegurança e angústia, intensificados pela quarentena e pelo próprio medo de ser infectado pelo vírus.

Esse fato corroborado pelos dados da pesquisa de (Aguiar *et al.*, 2021; Vazquez *et al.*, 2022; Gundim *et al.*, 2021; Ribeiro *et al.*, 2020), que mostram que a comunidade acadêmica (professores, alunos de graduação e pós-graduação) foi tomada pelo medo durante a pandemia. Houve medo da morte de entes queridos e da infecção, levando a sintomas de tristeza, solidão, ansiedade e desesperança. Preocupações, angústias e incertezas na vida pessoal e profissional também foram destacadas:

A experiência do Programa de Residência Pedagógica foi marcada pela escuta atenta e pelo cuidado com o enfrentamento dos licenciandos diante de frustrações e angústias, sentimentos presentes no cotidiano das salas de aula e fora delas (Residente Mara).

Uma situação de isolamento angustiante e desagradável na vida pessoal, caracterizada pela distância de pessoas próximas e pela privação da liberdade de circulação, além da incerteza em relação ao retorno às atividades profissionais. Com isso, foi preciso lidar com problemas psicológicos, “como consequência, por exemplo, da incerteza quanto ao retorno às aulas, a insegurança que paira no caso de retorno, a carga de trabalho associada ao tempo do confinamento” (Morales; Lopes, 2020, p. 6). A restrição de contato gerou desânimo aos estudantes. Assim, o trabalho colaborativo em grupo pode ser sido uma forma de motivação durante o período pandêmico:

Apesar de todos os contratempos, o grupo de residentes e as preceptoras se mantiveram esperançosos em aumentar o número de participantes nas atividades programadas. Um misto de decepção e de determinação movia nossa caminhada, na intenção de achar uma forma de minimizar a perda da qualidade e da interação necessária no processo de ensino; foi importante ouvir, dar voz aos sentimentos, incentivar todas as ideias de atividades (Residente Bruna).

Essa relação estabelecida de escuta e partilhadas destacada nos relatos constitui um vínculo a partir de interações no processo de aprendizagem, ensino e construção do conhecimento. Silva *et al.* (2021) destacam o papel crucial da afetividade quando docentes e discentes encontram em um espaço de acolhimento, encorajamento, afago e segurança. Isso possibilita o fortalecimento da confiança e da autoestima nas práticas escolares.

Dessa maneira, a falta de contato físico direto com os professores e os colegas gerou dificuldades no momento do ensino, incluindo a dificuldade de acessar os recursos disponíveis ou uma conexão à internet adequada para atender a essas demandas, o que resultou em estresse. Todavia, essa carga estressante foi amenizada pelo espaço de acolhimento, mesmo que de maneira remota. Não podemos esquecer que, mesmo com as portas de escolas fechadas, tanto o professor preceptor quanto o residente enfrentaram desafios intrínsecos e extrínsecos à docência em ambientes virtuais.

## **As tecnologias digitais de informação e comunicação como aliadas ao ensino**

O cenário educacional que foi instaurado no ano de 2020 ficou marcado no contexto escolar, possuindo potencialidades para tornar-se um marco de mudança estrutural ao inserir pressupostos digitais na aprendizagem, superando a superficialidade estabelecida. Este foi um contexto novo para educadores, educandos, gestores e coordenadores escolares, os quais foram submetidos a buscar novas diretrizes e caminhos para a transição do ensino presencial para o remoto, por meio de suas mediações pedagógicas estabelecidas com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, as chamadas TDICs.

Impacto da residência pedagógica na identidade docente de professores de ciências biológicas em tempos de pandemia:  
um estudo em uma universidade mineira

No entanto, é importante destacar que existe uma diferença do uso das TDICs entre ensino superior e o ensino básico. Enquanto no nível mais avançado há normativas que discutem e regulamentam a Educação a Distância (EaD), uma das oito modalidades da Educação brasileira, no ensino básico temos uma regulamentação no artigo 32º da Lei de Diretrizes e Base (LDB), o qual instrui que “o Ensino Fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”. (BRASIL, 1996, p. 23)

Isso é um indicativo justificável das dificuldades que os professores, principalmente do ensino básico, enfrentaram durante o ensino remoto, um estranhamento nas mediações por computadores, tablets, telas e afins, causando estranheza em ambientes virtuais, pois não estavam acostumados e familiarizados com estes recursos como principais em suas práticas. Todavia, há de se apontar que as instituições precisaram recorrer a essas estratégias do ensino online com urgência, mesmo sem esse dominá-las, para que o calendário escolar não parasse.

Logo, para dar continuidade aos processos educativos, a mediação digital se mostrou uma ferramenta indispensável na relação docente e discente em situações de distanciamento físico. Porém, reiteramos que o que foi oferecido durante o ensino emergencial não foi uma Educação a Distância, como mencionado anteriormente, uma vez que esta é uma modalidade educacional com regulamentos próprios. O que ocorreu foi o uso de ferramentas típicas dessa modalidade durante um período de urgência (Goedert; Arndt, 2020).

Mas quais foram essas metodologias e ferramentas? Podemos citar algumas, tais como aulas online, transmissão ao vivo nas redes sociais, programas de rádio e televisão, videoconferências, plataformas de ensino como o Moodle, e o uso intensivo de aplicativos de mensagens rápidas, como o *WhatsApp*. Essas iniciativas promoveram um redirecionamento do digital como eixo central das interações cotidianas. Porém, reiteramos que o acesso não foi democrático e muitas crianças e adolescentes ficaram sem estudar devido à falta de conectividade à internet ou à escassez de dispositivos, como celulares e computadores, além da necessidade de compartilhar esses dispositivos com irmãos em suas residências. O isolamento social não apenas tornou visível a desigualdade e a injustiça que assolam este país, mas também como reforçou essas condições de exclusão e discriminação social. Sendo esta desigualdade um ponto a ser retratado pelos residentes.

Preocupe-me, ainda, com a baixa adesão dos alunos aos encontros síncronos realizados pelos preceptores no horário regular de ensino. Essa baixa adesão pode ter diversos fatores causais, como a falta de espaços físicos propícios ao desenvolvimento das atividades escolares e falta de apoio por parte dos familiares dos alunos. Destaca-se, entretanto, a forte desigualdade de acesso aos meios

tecnológicos necessários a devida aplicação de uma modalidade remota de ensino básico e médio em solo brasileiro, constituindo desta forma um grande desafio a educação (Residente Valter).

A Constituição Federal (Brasil, 1988) estabelece em seu artigo 205º que a educação é um direito de todos, sendo sua oferta e garantia dever do Estado. Embora, seja articulado na lei magna do país a garantia dos alunos a educação, a pandemia nos evidenciou o quão distante estamos dessa prerrogativa. Dados da pesquisa do Instituto Locomotivas e da empresa de consultoria PwC mostram o abismo digital em que o país esteve imerso durante o ERE. Cerca de 6 milhões de estudantes, da pré-escola à pós-graduação, não puderam acompanhar as aulas remotas devido à falta de acesso à internet em suas residências, sendo a maioria proveniente do ensino público (Instituto Locomotivas, 2022). Isso significa que uma grande parcela da sociedade brasileira não possuía os meios necessários para acompanhar as atividades pedagógicas, não obtendo a garantia mínima de participação. Assim, o ensino emergencial se tornou uma tarefa árdua ou quase impossível.

No entanto, mesmo diante desse processo de exclusão estabelecido no ensino remoto, é importante destacar as tentativas dos professores em buscar interações com seus alunos, uma busca incansável para não os deixar de fora do processo educacional, seja através de atividades digitais mediadas pelas TDICs ou por meio de entregas de tarefas impressas disponíveis na escola. De acordo com Brochado (2019), as ferramentas digitais usadas de forma solitária e isolada não garantem oportunidades de aprendizagem, necessitando então da ação humana numa articulação coletiva e efetiva.

Ou seja, essa mediação por meios digitais inserida na didática pedagógica dos docentes, apesar de ter ocorrido em formato remoto, envolveu interações entre os sujeitos (professores e alunos), bem como entre os recursos utilizados para a mediação (as TDICs). Isso levou em consideração o ambiente em que esses sujeitos estavam inseridos. Como afirmam Goedert e Arndt (2020), para que a mediação ocorra, é preciso envolver diálogos, trocas de experiências, resolução de problemas e desafios que levam os sujeitos a questionarem.

Neste cerne de mediação, temos o professor, assim como no ensino presencial, como figura importante no processo. Todavia, muitos se viram diante do desconhecido e não foram preparados na formação para exercer a docência por meio das tecnologias digitais (Paludo, 2020), o que exigiu adaptação de seus planejamentos com gravação de vídeos, uso de *Classroom*, *Google Meet*, *Youtube*, entre outros recursos. Isso indica o desafio do uso das mídias digitais na educação, sob uma perspectiva pedagógica que considere a realidade do seu público, os alunos, assim como o contexto social e realidade que cercam esses sujeitos.

Impacto da residência pedagógica na identidade docente de professores de ciências biológicas em tempos de pandemia:  
um estudo em uma universidade mineira

Mas, apesar das dificuldades e desafios enfrentados, ficou evidente a importância do professor nessa mediação digital, no ensinar e aprender. Sendo importante frisar que o educador não se estabelece apenas como um organizador de conteúdo, mas desempenha o papel de um docente curioso que interage e orienta o aluno, numa visão emancipadora em que visa formar pessoas (Gadotti, 2003). Essa abordagem reflexiva é observada na prática de professores que enfrentam adversidades, adaptando suas metodologias de ensino às necessidades e visões dos alunos, como evidenciado no relato da residente Valéria (2022) “buscamos diferentes formas para a participação deles, foram utilizados vários recursos, como vídeos, jogos e aplicativos”.

Assim, diante da efetivação de práticas digitais no ensino trazidas à tona pela pandemia, manifesta-se a exigência de organização por parte da comunidade escolar e dos órgãos educacionais, em novas formas do uso da rede e dos meios de comunicação, como aponta Lévy (2009, p. 158), “sempre é necessárias novas formas de acesso à informação: navegação e caça à informação através de mecanismos distintos.” A seguir, destacamos os recursos utilizados pelos residentes durante o ensino remoto na exploração de diferentes dispositivos e práticas.

## **Os recursos digitais utilizados pelos residentes**

Na categoria anterior, observamos o uso das tecnologias digitais no ensino e pudemos compreender que elas oferecem múltiplas possibilidades pedagógicas, seja no contexto remoto ou presencial. A discussão sobre o uso das TDICs precisa permear as formações dos professores, sejam elas iniciais ou continuadas. No PRP, podemos observar o uso de uma variedade de atividades proporcionadas pelos residentes, todavia, antes da aplicação, essas atividades são planejadas e discutidas com os orientadores, preceptores e demais colegas, proporcionando uma formação teórico-prática e não apenas uma mera aplicação instrumental.

Quando o residente utiliza essas tecnologias em suas aulas, apoios ou monitorias, ele insere a escola como um espaço para a reflexão e atuação de sua prática, incluindo a concepção tecnológica, bem como sua multiplicidade. Isso reafirma o poder das TDICs como veículos educacionais de informação e comunicação.

Os materiais escolhidos por nós, para os alunos, foram dos mais diversos, sendo vídeos didáticos no Youtube, Animações, Animes, Filme, Jogos, Livros, Ebook, Cartilhas. Apresentar os conteúdos abordados e os diferentes fenômenos biológicos: por meio de imagens, vídeos, filmes, séries, jogos, aplicativos (Residente Bernadete).

É notório a disposição dos residentes diante do desafio de reinventar suas práticas, buscando novas possibilidades. Um ensino que possibilite a interação dos alunos em suas particularidades e preferências, como jogos, filmes e aplicativos, inserindo uma tecnologia criativa nas estratégias inovadoras em suas práticas, apesar de toda exposição diante do novo.

Há de considerar que, nesse processo de ensino e aprendizado, os professores se esforçaram para se adaptar a esse contexto digital, adentrando em um universo por vezes desconhecido, o que desencadeou algumas frustrações, com o uso dos recursos. O acesso a esse mundo digital também resultou em um aumento da carga horária de atividades, tanto para os professores preceptores e orientadores quanto para os residentes, que trabalhavam em conjunto. Isso se deveu à necessidade de concentração extra para entender o funcionamento de alguns dispositivos, aplicativos e artefatos digitais, assim como para lidar com atividades síncronas e assíncronas. Nas reuniões entre eles para planejamento e estudos, foram utilizados aplicativos como *Google Meet*, *Zoom* e *Microsoft Teams*. Além do uso das ferramentas mencionadas, também houve um desgaste pelos acompanhamentos individuais aos alunos por meio de mensagens de texto e áudio no *WhatsApp*. Isso ocorreu devido ao fato de o *WhatsApp* ser um aplicativo de troca de mensagens mais instantâneas e de uso contínuo. Por vezes, os alunos enviavam mensagens fora do horário de trabalho, resultando em uma sobrecarga para os docentes em formação.

Frisamos que, apesar das iniciativas do Governo de Minas Gerais com o PET, muitos outros conteúdos eram distribuídos por meio de um canal do *YouTube* e da TV. Para os alunos que não possuíam acesso a esses recursos, eram entregues atividades impressas. Todavia, os residentes observaram algumas disparidades e erros que poderiam vir a prejudicar o educando. Como resultado, eles reforçaram atividades extras além do Plano de Ensino Tutorado.

Muitas ações foram pensadas e executadas como formas de superar as dificuldades do PET e de promover a facilitação mediada dos conteúdos, tornando-os mais dinâmicos. Por outro lado, outras ações não se efetivaram devido à inviabilidade, como o caso do uso das redes sociais. Redes como *Instagram* e *Facebook* por vezes foram frequentemente inundadas por informações sobre o novo Coronavírus, incluindo casos de mortos e infectados, o que desencadeou problemas psicológicos em quem as acessava. Assim, os residentes buscaram evitar o uso dessas redes.

Além disso, um fator que merece destaque nas ações dos residentes e se tornou produtivo, conforme apontado, foram os grupos de estudos voltados para os cursos preparatórios para o vestibular e para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Esses grupos foram estabelecidos como uma estratégia para promover a interação, o compartilhamento de produções e, principalmente, a

Impacto da residência pedagógica na identidade docente de professores de ciências biológicas em tempos de pandemia: um estudo em uma universidade mineira  
aproximação entre professor e aluno. Como observou Maria, “todas as sextas feiras, os estudantes que participavam demonstravam interesse com o seu futuro, tirando dúvidas sobre o ENEM e vestibulares” (Residente Maria).

Portanto, apesar do contato repentino com plataformas anteriormente desconhecidas pelos residentes e preceptores, e outras até conhecidas, mas não para fins didáticos, o uso delas revelou-se aliado no ensino. Todavia, observa-se a existência de uma lacuna de formação e preparação destes para lidarem com as TDICs. Desse modo, a categoria a seguir trata-se do ensino digital na formação dos professores. Alves (2020), aponta que é necessário que este ultrapasse a instrumentalidade, e permeie sempre para uma prática mediada pelas tecnologias de forma assertiva, reflexiva e crítica, considerando as tecnologias como poderosas na educação, elas podem contribuir para dá voz aos estudantes, tornando-os protagonistas do processo, atores e autores do seu percurso de aprendizagem de forma contínua e sistemática.

## **O ensino digital e a formação docente**

Esta categoria surge a partir dos relatos sobre a formação digital docente durante a licenciatura. Os licenciandos estão utilizando as mídias de forma neutra e ingênua, sem estabelecer uma criticidade em suas práticas ou não. Bonilla e Oliveira (2011), Oliveira (2011) e Kenski (2018) demonstram que um dos grandes desafios da formação de professores na atualidade reside no preparo dos docentes para interagir com o mundo digital. Inesperadamente, uma pandemia obriga à utilização dessas ferramentas.

Sobre esses desafios na formação no sistema educativo, destaca-se o conhecimento dos educadores sobre o vasto conjunto de possibilidades tecnológicas. Essa apropriação deve ser fomentada desde a formação inicial, no entanto, ainda observamos lacunas nesse sentido. Uma pesquisa realizada por Estevan e Salles (2018, p. 43), mostrou que há um “silenciamento das tecnologias digitais na formação inicial de professores” ou uma abordagem embrionária das mesmas, destacando a necessidade de discussões sobre esse tema nos espaços formativos.

Desse modo, diante de um ensino que demandou de maneira ampla e extensa o uso de tecnologias, observou-se uma dificuldade de adaptação, tanto por parte professores mais experientes quanto pelos novatos ou ainda em formação, mesmo estes últimos sendo formados em culturas digitais mais atuais. Em outras palavras, a falta de ênfase no desenvolvimento do letramento digital na formação docente é uma falha que persiste há décadas. (Kenski, 2018)

Embora persista o questionamento sobre a formação digital nos cursos de licenciatura, é importante destacar que os professores, independentemente de estarem em formação, recém-formados ou com vasta experiência, foram confrontados com um cenário inédito e imprevisto, repleto de dúvidas e confusões relacionadas ao exercício de sua profissão. Subitamente, encontraram-se diante de um ensino mediado por telas, o que nos leva a reconhecer que a internet e suas tecnologias agregam um valor significativo à educação, sendo essenciais para evitar a interrupção do sistema educacional. No entanto, essa transição trouxe à tona problemas antigos, que vão desde questões estruturais da escola até a disponibilidade de materiais e acesso à internet. Principalmente, destacam-se as lacunas na formação desses profissionais para o uso crítico e reflexivo das TDICs.

Ao debatermos sobre a formação digital dos professores e o uso das TDICs em seus planejamentos pedagógicos durante a pandemia, é importante ressaltar que o processo de incorporação das práticas digitais em suas aulas não ocorreu de maneira natural. Foi necessário um imediatismo forçado, e a integração do ensino com recursos digitais ocorreu num processo que se estendeu desde a formação inicial dos docentes até a sua atuação de formação continuada, representando um ciclo de construção do ensino e do conhecimento.

O professor não foi o responsável pela dificuldade enfrentada no uso das TDICs. É necessário um investimento contínuo dos governos nas estruturas das escolas, a fim de possibilitar o uso das tecnologias nas aulas e atividades. Além disso, é fundamental que os currículos integrem de maneira crítica e reflexiva a educação digital em orientações. Da mesma forma, é imprescindível proporcionar capacitação e formação continuada para os professores que já estão em atuação, a fim de mantê-los atualizados diante do avanço das tecnologias.

Prensky (2001) destaca que o uso das novas tecnologias contemporâneas difere do passado, e, portanto, os professores precisam acompanhar essas mudanças. Não é possível voltar atrás ou estagnar diante delas. A educação e o sistema escolar precisam se adaptar ao novo letramento digital, oferecendo uma formação que vá além da capacidade operacional. Corroborando esse pensamento, Buckingham (2010) alerta que o letramento digital deve ser crítico e autônomo, envolvendo habilidades operacionais, informacionais e estratégicas nos alunos.

Com isso, precisamos enxergar os meios digitais não apenas como ferramentas, mas também como novas relações culturais (Silva *et al.*, 2020). Logo, esses meios necessitam ser incorporados nos currículos de forma efetiva, promovendo um aprofundamento nas interações entre mídia, educação e sociedade, ao mesmo tempo em que destacam novas potencialidades. Todavia, Silva *et al.* (2020), em sua análise sobre formação digital e educadores, mostram que, diante dos avanços tecnológicos,

Impacto da residência pedagógica na identidade docente de professores de ciências biológicas em tempos de pandemia: um estudo em uma universidade mineira  
alguns professores permanecem resistentes ao uso das tecnologias devido a fatores extrínsecos à formação, como preocupação e angústia em relação aos alunos considerados nativamente digitais ou devido à carência de equipamentos na estrutura escolar.

Diante dessa resistência, Gadotti (2003) afirma que a profissão docente não está morrendo; pelo contrário, está renascendo diante das transformações que a circundam, levando o professor a adquirir uma nova identidade. Destaca-se que, ao longo dos anos, o professor se reinventa no contexto que está inserido, como, por exemplo, no mundo globalizado, adequando suas funções de ensino.

Embora haja a necessidade dessa adequação, não se pode permitir que ocorra confusão e que se caia em discursos esvaziados, nos quais as tecnologias se tornam apenas instrumentos na sala de aula, sem uma relação adequada com a realidade dos alunos em suas práticas. Isso também desconsidera as necessidades reais dos professores em formação. Quando não há apropriação adequada, as tecnologias se tornam apenas uma nova roupagem para práticas tradicionais. A pandemia nos mostrou que os próprios educadores em formação já estão em processo de reflexão sobre esses meios, buscando maneiras de “como transformar o computador em um aliado, e não apenas uma ferramenta” (Residente Juca).

Em resumo, as áreas relacionadas à formação do profissional de docentes precisam urgentemente repensar nos próximos anos a sua estrutura matricial curricular e mergulhar em suas aproximações com o campo da prática do futuro profissional de ensino (Lopes; Alves; Da Silva, 2023). Isso deve ser feito para atender às recentes demandas que envolvem a cultura digital, compreendida aqui como “diversas perspectivas vinculadas à incorporação, inovações e avanços nos conhecimentos proporcionados pelo uso das tecnologias digitais” (Kenski, 2018, p. 02). Além da formação do professor, é necessário investimento nos ambientes escolares, proporcionando recursos tecnológicos, acesso à internet e um ambiente propício para o desenvolvimento das atividades docentes, é crucial um olhar governamental aprofundado sobre a situação das tecnologias nas escolas.

## **Considerações finais**

Estamos inseridos em uma sociedade que passa por transformações em seus aspectos culturais, políticos, ambientais, tecnológicos, econômicos e sociais. Diante dessas constantes mudanças a escola e seus profissionais não ficam estagnados. Deles são exigidas modificações à medida que a sociedade também se transforma, assim tem sido desde os tempos passados até o contemporâneo. Na

formação de professores, essas alterações demandam ações de construir, modificar e repensar suas práticas pedagógicas de acordo com o cenário estabelecido.

Assim, esta pesquisa foi desenvolvida em um contexto social em que educadores, supervisores, coordenadores, educandos e todos os demais profissionais se encontravam em casa, saindo apenas em momentos de desespero para comprar máscaras e álcool em gel nas farmácias ou até esvaziando as prateleiras dos supermercados. A cada minuto, os meios de comunicação - televisão, rádio, sites e redes sociais - nos bombardeavam com estatísticas de mortos e infectados por um agente invisível.

Com isso, buscamos analisar, por meio de relatos, os caminhos percorridos pelos residentes, licenciandos em fase final do curso de Ciências Biológicas, durante o ensino remoto emergencial no momento de pandemia da COVID-19. O Programa de Residência Pedagógica (PRP) ocorreu por meio de uma integração entre as teorias pedagógicas e as atividades escolares remotas, mediadas por supervisão orientada na Residência, em paralelo com a identidade profissional deste futuro professor.

No entanto, nos questionamos: o que a análise dos relatos finais produzidos pelos bolsistas e voluntários em um edital atípico de um programa de formação nos revela? Como conclusões, observamos que o professor em formação está constantemente em busca de práticas de ensino que envolvam seus educandos em seus processos formativos de aprendizagem. Essas buscas são influenciadas pela formação recebida na universidade, nos componentes pedagógicos, nos estágios e em programas de extensão, aproximando teoria e prática. Dessa forma, entendemos que é necessária uma formação docente heterogênea, na qual o aluno transite por diferentes espaços e interaja com diferentes sujeitos em um processo tanto individual quanto coletivo.

Ao refletirmos sobre a ação formativa dos 18 residentes, a partir de suas escrevivências, percebemos fatores que mediarão a construção da identidade pessoal e profissional dos futuros professores durante esse período, incluindo interações sociais, recursos tecnológicos e estratégias pedagógicas, em uma relação de dualidade no entrelugar de educando e educador. Identificamos, assim, dimensões na formação desse profissional:

As análises das práticas e reflexões nos mostram que a participação no Programa pode servir como um balizador da escolha profissional. Quando os educandos não valorizam seu empenho na busca por atividades diferenciadas, os residentes caem em uma frustração. Essa frustração ou desencantamento resulta em questionamentos sobre a própria escolha docente. Alguns expressam: “a Residência me faz ver a dificuldade do trabalho do professor”. Apesar desses questionamentos baseados na prática da profissão, observamos que outros reafirmam sua escolha profissional,

Impacto da residência pedagógica na identidade docente de professores de ciências biológicas em tempos de pandemia:  
um estudo em uma universidade mineira  
utilizando a participação como uma maneira de investigar sua própria prática, em um processo de reflexão sobre a ação educativa.

A relação positiva e afetiva entre os sujeitos que constituíram o Programa também demonstra que este foi um espaço de acolhimento durante um período de dor. O vínculo entre eles transcendeu as conversas profissionais; residentes que chegavam angustiados com problemas pessoais eram ouvidos e acolhidos pelos colegas, preceptores, orientadores e coordenador. Os relatos também revelam que os sentimentos de dúvida, medo e incerteza diante do ambiente escolar virtual foram amenizados durante as reuniões contínuas do Programa, em um processo coletivo de construção.

Na dimensão formativa dos profissionais, identificamos um dos principais desafios enfrentados durante o ensino remoto emergencial: o uso das tecnologias digitais. Diferentes recursos foram empregados para alcançar o aluno, que estava a milhas de distância ou que apenas interagiu através de um emoji em sua conta. Vídeos que relacionavam a realidade do aluno, e-books, cartilhas, materiais didáticos acessíveis, utilização das redes sociais e atendimento rápido por meio de aplicativos de mensagens foram alguns dos recursos utilizados neste momento. Essas ferramentas visavam associar-se e atingir as metas propostas pelo Governo do Estado de Minas Gerais ou até mesmo superar problemas como os encontrados no plano de ensino tutorado, conhecido como PET.

No entanto, o ensino remoto emergencial evidenciou algumas fragilidades, tais como a desigualdade social entre aqueles que tinham acesso à internet ou dispositivos para participar das aulas e a dificuldade na utilização de alguns recursos digitais. Durante essa transição do ensino presencial para o remoto durante a pandemia, observamos alguns desafios enfrentados pelos residentes, como o próprio ato de ensinar, transmitir conteúdo e educar através de telas. Como seria essa educação e como poderiam engajar os alunos através de práticas não tão comuns no ensino presencial foram os principais desafios relatados. Isso suscitou uma reflexão sobre a prática docente e o letramento digital: como preparar professores em serviço (formação contínua) ou licenciandos em formação inicial para algo que ninguém esperava? Quem poderia imaginar que enfrentaríamos uma pandemia?

Constatamos, então, que o Programa de Residência Pedagógica (2020-2022) no subprojeto de Ciências Biológicas alcançou resultados positivos e contribuiu para a construção da identidade dos participantes. Alguns elementos que contribuíram para esse êxito incluem a própria estrutura do edital estabelecido pela CAPES, como a bolsa oferecida aos bolsistas e sua organização, bem como os regimentos internos do programa institucional. Isso inclui a possibilidade de adicionar horas

participativas à carga horária exigida nos estágios, além da condução bem articulada, organizada e direcionada do projeto de acordo com suas normas institucionais, mesmo diante do cenário de pandemia. Por exemplo, foram realizadas reuniões mensais com a Secretaria de Educação do estado, além de compartilhamentos e trocas de experiências, e reuniões semanais com os orientadores dos subprojetos para avaliação, direcionamento, compartilhamento de acertos e correção de erros.

Do ponto de vista institucional, a CAPES espera que cada vez mais pesquisas sejam realizadas destacando as atividades desenvolvidas dentro do Programa e como estas se entrelaçam na contribuição para a formação dos professores participantes, sendo estes também resultados do projeto - PRP.

Assim, entendemos a importância desta pesquisa em apontar e evidenciar as experiências, o diálogo e a formação da identidade docente, bem como a contribuição dos residentes durante a pandemia para seu 'eu' professor, que precisou refletir, promover e criar mudanças repentinas em sua própria prática, e seu 'eu' estudante de licenciatura, que necessitou associar suas teorias às práticas em seu campo de atuação profissional.

Como considerações futuras, torna-se necessário analisar o contexto do Programa de Residência Pedagógica no subprojeto de Ciências Biológicas no cenário pós-pandemia, mediante ao terceiro edital da CAPES nº. 2023/2024. Futuras pesquisas devem constatar as mudanças e relações do ensino remoto emergencial e a transição para o retorno ao contexto presencial. Esta pesquisa aqui descrita é relevante e serve como balizadora para as subsequentes.

## Referências

AGUIAR, Ana Caroline Inácio. *et al.* Ciranda entre Educação e Saúde: aspectos da saúde mental do adolescente em contexto escolar em tempos de pandemia. **Saúde Coletiva**, Barueri, v. 11, n. COVID, p. 707-712, 2021.

ALVES, Cristovam. *et al.* Identidade profissional de professores: um referencial para pesquisa. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 10, n. 15, p. 269-283, 2007.

ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Revista Interfaces Científicas**, Aracajú, v. 8, n. 3, p.348-365, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto. São Paulo: Edições, 2016.

BERNARDY, Katieli.; PAZ, Dirce Maria Teixeira. Importância do estágio supervisionado para a formação de professores. In: XVII SEMINÁRIO INTERINSTITUCIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 5., 2012, Rio Grande do Sul. **Anais [...]**. Rio Grande do Sul: Unicruz, 2012. p. 1-4.

Impacto da residência pedagógica na identidade docente de professores de ciências biológicas em tempos de pandemia:  
um estudo em uma universidade mineira

BONILLA, Maria Helena Silveira.; OLIVEIRA, Paulo Cezar Souza. **Inclusão digital: ambiguidades em curso**. Salvador: Edufba, 2011.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Ministério da Educação.

Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em 20 de jun. 2023.

BROCHADO, Eliana Alice. **Scratch como fator mobilizador para a produção de narrativas digitais**. 2019. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2019.

BRASIL. **Constituição Federal da República de 1988**. Brasília. Disponível

em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 02 de jan. 2024.

BUCKINGHAM, David. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, 2010.

DIAS, Catarine Moura.; ALMEIDA, Lucileila de Sousa Cardoso. Pandemia e evasão escolar: os desafios para o ensino médio público cearense. **Humanidades & Inovação**, v. 9, n. 27, p. 200-215, 2022.

DUBAR, Claudio. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Porto: Afrontamento, 2006.

ESTEVAM, Évely Ribeiro.; SALES, Shirlei Rezende. Formação de professores e tecnologias digitais: levantamento e análise da produção discente na pós - graduação em educação. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v.13, n. 28, p. 37-50, jan/abr. 2018.

FARIA, Ederson.; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 15, p. 35-42, 2011.

FERREIRA, Janaína da Silva.; SOUZA Neto, Samuel.; BATISTA, Paula Maria Fazendeiro. Desenvolvimento do conhecimento profissional docente no seio de práticas colaborativas: um estudo no contexto de um programa de formação de professores. **Movimento**, v. 28, 2022.

GATTI, Bernardete. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, n. 50, p. 51-67, 2013.

GERHARDT, Tatiana Engel.; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Rio Grande do Sul: Plaged, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GOEDERT, Lidiane.; ARNDT, Klalter Bez Fontana. Mediação pedagógica e educação mediada por tecnologias digitais em tempos de pandemia. **Criar Educação**, v. 9, n. 2, p. 104-121, 2020.

GUNDIM, Vivian Andrade. *et al.* Saúde mental de estudantes universitários durante a pandemia de COVID-19. **Revista Baiana de Enfermagem**, v. 35, 2021.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2002.

INSTITUTO LOCOMOTIVA. **O abismo digital no Brasil**. Disponível em: [https://www.pwc.com.br/pt/estudos/preocupacoes-ceos/mais-temas/2022/O\\_Abismo\\_Digital](https://www.pwc.com.br/pt/estudos/preocupacoes-ceos/mais-temas/2022/O_Abismo_Digital). Acesso em 02 jan. 2024.

IZA, Dijane Fernanda Vedovatto *et al.* Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.

KENSKI, Vani Moreira. **Dicionário crítico de Educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papirus, 2018.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editor, 2009.

LOPES, David Santana.; ALVES, Lynn Rosalina Gama.; DA SILVA, Rejane Maria. O Programa de Residência Pedagógica e a formação digital de licenciandos das ciências da natureza. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 28, n. 1, p. 127-156, 2023.

LÖSCH, Silmara.; RAMBO, Carlos Alberto.; FERREIRA, Jacques Lima. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, 2023.

MORALES, Victor.; LOPEZ, Yanelixa, América. Impactos da pandemia na vida acadêmica dos estudantes universitários. **Revista Angolana de Extensão Universitária**, v. 2, n. 2, p. 53-67, 2020.

NONO, Maévi Anabel. **Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, 2019.

NÓVOA, Antonio. Entrevista com o prof. António Nóvoa. **Olhares**, v. 1, n. 1, p. 416-418, 2013.

NÓVOA, António. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 18, n. 35, p. 11-22, 2012.

OLIVEIRA, Breyner Ricardo. *et al.* Implementação da educação remota em tempos de pandemia: análise da experiência do Estado de Minas Gerais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. 1, p. 84-106, 2020.

PALUDO, Elias Festa. Os desafios da docência em tempos de pandemia. **Em Tese**, v. 17, n. 2, p. 44-

Impacto da residência pedagógica na identidade docente de professores de ciências biológicas em tempos de pandemia: um estudo em uma universidade mineira  
53, 2020.

PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa em educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação**. São Paulo: Loyola. 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

PRENSKY, Marc. Nativos digitais, imigrantes digitais. On the Horizon. **NCB University Press, on-line**, v. 9, n. 5, 2001.

RIBEIRO, Lahanna da Silva. *et al.* Efeitos da pandemia de COVID-19 na saúde mental de uma comunidade acadêmica. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 34, 2020.

RODRIGUES, Viviane Rose Machado. **O mal-estar docente em tempos de pandemia: um olhar psicanalítico**. 2021. 39f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Faculdade Anhanguera de Sorocaba, Sorocaba, 2021.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Vania Fernandes; BASTOS, Fernando. Formação de Professores de Ciências: reflexões sobre a formação continuada. **Alexandria**, p. 150-188, 2012.

SILVA, Jane Santos. *et al.* Letramento Digital: desafios à formação docente. **Em Rede-Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 2, p. 15-29, 2020.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro.; CRUZ, Shirleide Pereira. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento-diálogos em educação**, v. 27, n. 2, p. 227-247, 2018.

SILVA, Bruna Gabriel. *et al.* Afetividade e processo de ensino e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon à prática pedagógica. **Revista Interfaces**, v. 13, n. 8, p. 24-41, 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes Limitada, 2002.

UNICEF. **Reabertura segura das escolas é urgente para garantir direitos de crianças e adolescentes**. Brasília, [entre 2011 e 2021]. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/manifesto-unicefunesco-opas-oms-reabertura-segura-das-escolas>. Acesso em: 07 jun. 2023.

VAZQUEZ, Daniel Arias. *et al.* Vida sem escola e saúde mental dos estudantes de escolas públicas na pandemia de COVID-19. **Saúde em Debate**, v. 46, p. 304-317, 2022.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* (CC BY-NC-SA 4.0)

Recebido em: 26/04/2024  
Aprovado em: 24/09/2024