

A FORMAÇÃO DOS RESIDENTES DO SUBPROJETO ALFABETIZAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRR NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19

Edlauva Oliveira dos Santos ¹

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar o processo de formação dos residentes do subprojeto Alfabetização desenvolvido pelo curso de Pedagogia da Universidade Federal de Roraima, no âmbito do Programa Residência Pedagógica durante o período pandêmico (outubro de 2020 a abril de 2022). Discute-se as três atividades previstas na edição deste período: preparo da equipe, planejamento e regência, com base nos estudos sobre a relação teoria e prática. Foi realizada uma pesquisa documental, que tomou como *corpus* 41 relatos de experiência produzidos pelos residentes do curso de Pedagogia da UFRR no período de vigência do ensino remoto, em virtude da pandemia de Covid-19. Da leitura dos documentos foram criadas as categorias de análise: a formação da equipe; relação teoria e prática; tecnologias como recursos didáticos; identidade docente e; compreensão da complexidade de ser professor em uma sociedade desigual. Verifica-se que apesar dos prejuízos provocados pelo período pandêmico na formação inicial de professores, foi possível dar continuidade aos estudos por meio do ensino remoto emergencial e aprendizagens importantes foram construídas, especialmente no que se refere ao uso de tecnologias digitais como recursos de ensino.

Palavras-chave: Programa Residência Pedagógica; Pandemia de Covid-19; Formação inicial; Ensino Remoto Emergencial; Relação teoria e prática.

INTRODUÇÃO

Este trabalho se insere no ET 08 – Formação inicial e continuada de professores, do evento que congrega o IX ENALIC, o VIII Seminário Nacional do PIBID e o III Seminário Nacional do Programa Residência Pedagógica. Tem como objetivo analisar o processo de formação dos residentes vinculados ao subprojeto Alfabetização desenvolvido pelo curso de Pedagogia da Universidade Federal de Roraima (UFRR), no âmbito do Programa Residência Pedagógica durante o período pandêmico (outubro de 2020 a abril de 2022).

Como medida de contenção à disseminação da Covid-19, durante o período pandêmico, as escolas de vários países adotaram o Ensino Remoto Emergencial (ERE), como alternativa para dar continuidade às atividades escolares e acadêmicas e ao mesmo tempo garantir o distanciamento social, que era recomendado pelos organismos de saúde. A adoção deste modelo de ensino, de forma rápida e emergencial trouxe de um lado muitas dificuldades e ao mesmo

¹ Doutora em Educação em Ciência e Matemática/REAMEC/UFMT/UFA/UEA, Curso de Pedagogia -UFRR, edlauva02@gmail.com

tempo possibilidades de aprendizagem. Neste artigo, nos propomos a discutir esses elementos a partir das experiências formativas de estudantes do Curso de Pedagogia, que tanto vivenciaram o ensino remoto emergencial na universidade, quanto na escola de educação básica, onde desenvolveram suas atividades como residentes, no período de outubro de 2020 a março de 2022.

Foi realizada uma pesquisa documental, que tomou como *corpus* 41 relatos de experiência produzidos pelas residentes do curso de Pedagogia da UFRR. Estes relatos foram produzidos como uma exigência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que é o órgão responsável pelo Programa Residência Pedagógica, o qual integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação. Da leitura dos documentos surgiram as categorias de análise: a formação da equipe; relação teoria e prática; tecnologias como recursos didáticos; identidade docente e; compreensão da complexidade de ser professor em uma sociedade desigual.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como estudo documental, tendo seu *corpus* constituído por 41 relatos de experiência que foram produzidos pelos residentes do subprojeto Alfabetização do Curso de Pedagogia da UFRR. Os relatos foram produzidos de acordo com orientações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) e se constituíam como uma produção obrigatória aos residentes bolsistas ao final de sua participação no Programa Residência Pedagógica.

O núcleo de Pedagogia era constituído por duas docentes orientadoras (sendo uma bolsista e uma voluntária), 04 preceptores e 32 residentes. Destaca-se que este quantitativo foi permanente ao longo dos 18 meses de execução do subprojeto, portanto, sempre que um residente solicitava sua saída, outro já era selecionado para a vaga em aberto. Os motivos de desligamento dos residentes, em geral, foram relacionados à conclusão do curso ou incompatibilidade com o trabalho. Devido a essas substituições, há um número maior de relatos do que de residentes no núcleo.

Os relatos de experiência foram analisados obedecendo aos procedimentos da análise de conteúdo, seguindo o processo apontado por Bardin (1977) e Franco (2012), quais sejam: definição das unidades de análise, organização da análise, categorização dos dados e a inferência ou interpretação. As categorias de análise construídas foram: a formação da equipe;

relação teoria e prática; tecnologias como recursos didáticos; identidade docente e; compreensão da complexidade de ser professor em uma sociedade desigual.

REFERENCIAL TEÓRICO

O princípio da relação teoria-prática ainda é um desafio a ser superado nos cursos de formação de professores e o Programa Residência Pedagógica assume como um de seus objetivos fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura (CAPES, 2022). Assim, é fundamental compreender que os processos formativos devem priorizar a unidade teoria-prática por meio de atividades que favoreçam a compreensão da realidade a partir dos fundamentos teóricos que são construídos ao longo dos estudos realizados nas licenciaturas.

Nesse sentido, compreende-se que se trata de relação dialética em que teoria e prática não se dissociam, mas, se inter-relacionam e formam um corpo sistematizado que visa atender às necessidades da realidade educacional. Ou como diz Piconez (2005, p. 16):

O contexto relacional entre prática-teoria-prática apresenta importante significado na formação do professor, pois orienta a transformação do sentido da formação do conceito de unidade, ou seja, da teoria e prática relacionadas e não apenas justapostas ou dissociadas.

A relação de unidade entre teoria e prática, no entanto, é um nó na formação de professores, o que, para Piconez (2005), já se evidencia pela própria organização curricular dos cursos em que a teoria é colocada no início e a prática no final, deixando evidente a concepção aplicacionista do estágio, ou seja, prepara-se o aluno com as “teorias educacionais”, que depois deve colocá-las em “prática”. Percebe-se, dessa forma uma compreensão equivocada dessa relação, pois de acordo com Vázquez (1977) somente em bases falsas pode se considerar teoria e prática como pólos que se opõem. Essa falsa base se constrói do ponto de vista do senso comum em que se acredita que a prática possa se desligar da teoria e que esta última se negue a ter vínculo consciente com a prática.

Saviani (2007, p.9), analisa a situação comum nos cursos de graduação em Pedagogia, onde os alunos reclamam pela organização de um curso mais prático e dos professores que insistem em afirmar a necessidade da teoria na formação, mesmo que os acadêmicos não percebam ainda durante o processo inicial a sua importância e diz que essa oposição entre

alunos e professores, tem sua origem na lógica formal por colocar teoria e prática como pólos que se excluem. Para esse autor,

[...] admite-se, de modo mais ou menos consensual, que tanto a teoria como a prática são importantes no processo pedagógico, do mesmo modo que esse processo se dá na relação professor-aluno não sendo, pois, possível excluir um dos polos da relação em benefício do outro. Dir-se-ia, pois, que teoria e prática, assim como professor e aluno são elementos indissociáveis do processo pedagógico.

Compreende-se dessa forma que a relação teoria-prática está no centro da discussão sobre a formação de professores, a qual tem sido estudada por diversos pesquisadores, entre eles, Pimenta (2002), Freitas (2004), Santos (2005) e Piconez (2005), que apontam para a possibilidade dos estágios e da prática de ensino como componentes curriculares que podem contribuir para a superação da relação dicotômica entre teoria e prática.

O Programa Residência Pedagógica também pode trazer contribuições importantes à formação teórico-prática dos estudantes, visto que ao longo de 18 meses os residentes têm a oportunidade de estar no ambiente escolar e da sala de aula, vivenciando a rotina da escola, o planejamento, o desenvolvimento de aulas e a avaliação da própria prática. Para isso, conta com o acompanhamento de um professor experiente na Educação Básica e com um professor do seu curso de licenciatura também com experiência nos componentes de estágio e/ou prática de ensino.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na edição do PRP em que foram produzidos os relatos analisados ocorreu do início ao final no modelo do ensino remoto emergencial, em virtude da necessidade de manter o distanciamento social como forma de evitar maior disseminação da Covid-19. Contudo, é importante destacar que dar continuidade ao processo educativo por meio das TICs foi um desafio enorme, pois ficaram evidentes entraves de diferentes naturezas, e, um desses entraves era saber o que era o próprio ensino remoto.

A definição que nos guiou durante a tentativa de entender melhor o que seria este modelo de ensino, segue abaixo:

[...] o Ensino Remoto de Emergência é, na realidade, um modelo de ensino temporário devido às circunstâncias desta crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas idênticas às práticas dos ambientes físicos, sendo que o objetivo principal nestas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional online robusto, mas sim fornecer acesso temporário e de maneira rápida durante o período de emergência ou crise (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 9).

Infelizmente, com o prolongamento dos altos índices de casos de adoecimento e mortes por Covid-19 no Brasil, foi necessário estender este modelo de ensino por um longo período e, por isso, a maior parte das atividades do subprojeto Alfabetização foram realizadas de forma on-line, sejam elas votadas para o preparo da equipe, o planejamento ou a regência de classe, conforme quadro a seguir:

Quadro 01: Carga horária e Atividades desenvolvidas no PRP (2020-2022)

Atividades	Módulo 01	Módulo 02	Módulo 03	Total
Preparo da equipe	86 horas	86 horas	86 horas	258 horas
Planejamento	12 horas	12 horas	12 horas	36 horas
Regência	40 horas	40 horas	40 horas	120 horas
Total	138 horas	138 horas	138 horas	414 horas

Fonte: Elaborado para a pesquisa.

As 258 (duzentas e cinquenta e oito) horas dedicadas ao *preparo/formação da equipe* envolveram reuniões e estudos dirigidos sobre: o próprio Programa, sua regulamentação, objetivos e atribuições dos envolvidos; sobre o planejamento de ensino e a organização do trabalho docente; sobre alfabetização e letramento (estudo do livro *Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e escrever* – Magda Soares) e sobre a Base Nacional Comum Curricular – etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Esses estudos ocorriam com a leitura prévia do material e reuniões realizadas pelo Meet, as quais eram coordenadas pelas orientadoras do subprojeto e contavam com a participação dos preceptores, dos residentes, de professores da educação básica e acadêmicos das diversas licenciaturas. Inclusive, na fase de estudo da BNCC foi possível contar com a participação de estudantes de outras universidades e estados.

A experiência de formação da equipe por meio das reuniões virtuais foi um aspecto muito interessante, visto que propiciou um diálogo mais frequente entre a equipe da universidade com professores da educação básica e licenciandos de outros cursos, que traziam suas experiências e inquietações para enriquecer as discussões. Um aspecto que dificultou a atividades, foi a permanência de muitos alunos com a câmera fechada ou sem participar ativamente do diálogo, o que sempre deixava a dúvida sobre a compreensão dos assuntos tratados.

Todos os relatos de experiência analisados fizeram referência ao processo formativo como um momento de aprendizagem e de discussão de temas que contribuíram para a organização de suas atividades de planejamento e regência. Também destacaram as reuniões em pequenos grupos, as quais eram mais frequentes e eram dirigidas pelos preceptores para alinhamento e avaliação dos trabalhos na escola. Sobre estas reuniões, os residentes destacam as aprendizagens construídas a partir da orientação dos preceptores, focalizando principalmente na elaboração dos planos de aula, na elaboração/confecção de atividades e materiais didáticos, nas orientações para encaminhamento das aulas on-line etc.

No que tange à relação teoria e prática, este foi um dos aspectos mais apontados pelos residentes nos seus relatos, pois ressaltaram que a possibilidade de vivenciar por um longo período a realidade da escola e da sala de aula, mesmo que fosse de forma virtual, possibilitou conhecer um pouco melhor o que é a prática docente. A vivência de planejar aulas com orientação dos professores e a elaboração, aplicação e correção de tarefas também foram destacadas nos relatos.

É evidente, que nesta formação teórico-prática houve reclamações sobre a impossibilidade de estar na interação direta com as crianças em uma sala de aula física, por outro lado, os residentes relatam que conseguiram produzir materiais, como videoaulas, atividades em PDF e *podcasts*, que contribuíram significativamente com o trabalho das professoras preceptoras. Há diferentes depoimentos sobre a dificuldade inicial em lidar com as TICs como recurso pedagógico, mas também sobre as aprendizagens relacionadas ao estudo de conteúdos para elaborar as videoaulas e ao trabalho coletivo para aprender a editar os vídeos, gravar os áudios e produzir apresentações no *PowerPoint* e *Canva*.

Além disso, há relatos sobre o envolvimento dos residentes na busca ativa de estudantes que não enviavam as tarefas e/ou não interagem no grupo de WhatsApp (que na maioria dos casos foi a sala de aula virtual mais acessível às crianças e suas famílias). Essa busca ativa era feita de forma virtual, por ligações e envio de mensagens individuais. Nestas situações, os residentes explicavam como estavam compreendendo melhor os estudos que fizeram sobre a relação família e escola, especialmente, sobre a importância de um trabalho conjunto entre as duas instituições para que haja sucesso na aprendizagem das crianças.

Vale destacar que apesar de escreverem sobre as vantagens do PRP para a formação teórico-prática, poucos estudantes fizeram referência a autores ou obras estudadas no curso de Pedagogia. Percebeu-se um maior diálogo com o livro *Alfabetar: toda criança pode aprender a ler e escrever*, que foi estudado nas rodas de conversa do próprio Programa. Isso, pode evidenciar a necessidade de uma maior integração entre o currículo do curso com o PRP, o que

nem sempre é muito fácil, especialmente, pelo individualismo e pela superespecialização que muitas vezes caracteriza a docência universitária.

A construção da *identidade docente* foi outro elemento de destaque nos relatos dos residentes, apesar da expressiva ênfase na impossibilidade de ter vivenciado plenamente a atividade docente nos anos iniciais do ensino fundamental em virtude do ensino remoto. A questão da identificação aparece nos relatos de diferentes formas: o compromisso assumido com o ensino e a aprendizagem das crianças, o sentimento de realização por ter participado das aulas virtuais em um momento tão difícil e que requeria muita dedicação dos professores, a integração com outros professores e com a equipe da escola nas reuniões virtuais e a percepção de que estavam aprendendo sobre o ofício docente.

Sobre a compreensão da complexidade de ser professor em uma sociedade desigual, dá-se destaque à organização do ensino remoto emergencial na Rede Municipal de Ensino de Boa Vista-RR, da qual fazem parte as escolas-campo que receberam os residentes. Esta Rede passou por pelo menos três momentos diferentes na implementação deste modelo de ensino: período do Projeto Aprendendo em Casa, período de cumprimento do currículo anual em 48 dias (CMEBV/2020) e período de ensino remoto pautado no cronograma do projeto Saber Igual. Vale destacar que esta periodização foi elaborada pela autora deste estudo para organizar a análise.

Na análise dos relatos, foi possível verificar que em relação ao acesso às aulas, a maior parte dos estudantes das escolas-campo não teve condições de participar de aulas on-line por meio de outras tecnologias digitais, que não fosse participar de grupos de *WhatsApp*. Inclusive a participação nestes grupos era complicada, visto que a maior parte das famílias possuía apenas um aparelho celular e os pais utilizavam quando saíam para trabalhar, assim, muitas crianças só tinham acesso às conversas, orientações e atividades enviadas pelo grupo de *whats* quando seus pais chegavam do trabalho. Ademais, o próprio acesso à internet foi outro entrave, haja vista que famílias explicavam que não possuíam dados móveis suficientes.

Verifica-se que esta situação implica no processo de exclusão das crianças em relação ao direito à educação escolar, o que coaduna com os resultados da pesquisa realizada pela Unicef (UNICEF, 2021), a qual constatou que no Brasil “em novembro de 2020, portanto ao final do ano letivo, 5.075.294 crianças e adolescentes de 6 a 17 anos estavam fora da escola ou sem atividades escolares, o que corresponde a 13,9% dessa parcela da população em todo o Brasil”.

Sobre a participação dos estudantes nas aulas on-line, os relatórios dos residentes indicam pouca participação das crianças e suas famílias. Uma residente, que chegou a fazer o

levantamento quantitativo das atividades entregues diariamente, identificou que em uma turma de 25 alunos não ultrapassava o número de 05 estudantes que devolviam as atividades respondidas no ano de 2020, mas havia dias em que nenhum ou apenas 01 aluno fazia a tarefa do dia e entregava no grupo de *WhatsApp*.

Alguns relatórios indicam que os professores até reconheciam necessidades de aprendizagem dos seus alunos, mas não conseguiam realizar um trabalho voltado para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, pois no ano de 2020, com o Projeto Aprendendo em Casa, as atividades que eram encaminhadas aos estudantes, tinham como propósito apenas manter o vínculo das crianças com a escola e eram preparadas por uma equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação de Boa Vista (SMEC/BV).

Em consequência desse tipo de trabalho preparado de forma uniforme para toda a rede de ensino e independente das necessidades dos alunos, no primeiro período (do Projeto Aprendendo em Casa) o conteúdo trabalhado era definido pela SMEC, mas sem focar nas aprendizagens específicas para o ano/série, visto que se desejava realizar atividades que as crianças pudessem realizar sozinhas, mesmo que seus pais não pudessem dar apoio. No período seguinte (cumprimento do currículo anual em 48 dias), o foco do trabalho foi cumprir o conteúdo previsto nas apostilas do Instituto Alfa e Beto², assim foi feito um trabalho aligeirado em que várias páginas das apostilas tinham que ser respondidas diariamente e conforme um cronograma elaborado pela SMEC. Foi um período muito tenso e de conflitos, pois as famílias, alunos e professores ficaram sobrecarregados de tarefas burocráticas.

Toda essa situação de oferta do ensino remoto, aparece amplamente discutida nos relatos e os residentes puderam refletir sobre a importância do compromisso social e político do professor com a garantia de uma educação pública de qualidade para as crianças. Em geral, os residentes se posicionam de forma crítica às injustiças sociais, que de algum modo também se reproduzem no âmbito das escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização das atividades do Programa Residência Pedagógica no contexto pandêmico, em que foi necessário adotar o ensino remoto emergencial como estratégia para dar continuidade à formação dos licenciandos foi um desafio enorme, contudo, as análises dos

² O Instituto Alfa e Beto é uma organização não governamental, que fornece as apostilas usadas na Rede de ensino desde 2013.

relatos de experiência revelam que aprendizagens importantes para a docência foram construídas.

Ademais, vale destacar que para muitos acadêmicos a bolsa que recebiam pela participação no PRP foi de grande importância no período pandêmico, visto que há depoimentos que se referem à perda do emprego e de familiares que ajudavam na manutenção da casa, que precisaram voltar a morar em suas comunidades na zona rural e com dificuldade de acesso à internet e computadores, que precisaram abandonar o curso para trabalhar etc. Mesmo sendo um valor baixo (quatrocentos reais), a bolsa passou a contribuir com as despesas familiares dos bolsistas.

A orientação on-line também foi muito difícil, pois era perceptível que informações dadas tanto nas reuniões, quando nos grupos de WhatsApp ou por e-mail, muitas vezes não eram compreendidas ou recebidas por todos os residentes. Ou seja, mesmo sendo tão necessária a comunicação por meios virtuais, verificou-se que ela não era tão eficiente quanto a conversa em um ambiente presencial.

De todo modo, foi esta experiência com práticas em salas virtuais que possibilitaram as aprendizagens apontadas pelos relatos dos residentes e ao mesmo tempo fosse garantida a proteção à vida, por meio do distanciamento social. Ademais, uma maior integração entre PRP, Estágio Curricular Supervisionado e demais disciplinas do currículo foi possibilitada em atividades integradoras, que acabaram permanecendo após o retorno ao ensino presencial.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CAPES. **Portaria Gab. nº 82, de 26 de abril de 2022**. Dispõe sobre o regulamento do Programa Residência Pedagógica – PRP. Disponível em:

https://sip.capes.gov.br/sip/login.php?sigla_orgao_sistema=CAPES&sigla_sistema=SEI&infra_url=L3NlaS9jb250cm9sYWRvcj5waHA/YWNhbz1kb2N1bWVudG9faW1wcm1taXJfd2ViJmFjYW9fb3JpZ2VtPWFydm9yZV92aXNlYWxpemFyJmlkX2RvY3VtZW50bz0xODM5ODYyJmJmluZnJhX3NpJUUyJTgwJUE2. Acesso em: 10/11/2022.

CMEBV. PARECER Nº 17/2020 CME/BV/RR. Aproveitamento da carga horária das atividades não presenciais desenvolvidas por meio do Projeto Aprendendo em Casa BV, em

período de Pandemia (COVID-19), como forma de cumprimento da carga horária letiva relativa ao ano de 2020. **Diário Oficial do Município de Boa Vista**, Boa Vista-RR, 14 jan. 2021.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREITAS, Helena Costa L. de. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. 3. ed. São Paulo: Papirus, 2004.

MOREIRA, J. A., & SCHLEMMER, E. (2020). Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. In: **Revista UFG**, V.20, 63438, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438/34772>

PICONEZ, Stela C. Bertholo (coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 11. ed. São Paulo: Papirus, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de Professores: unidade tória e prática?** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Helena Maria dos. O estágio Curricular na formação de professores: diversos olhares. Texto disponível no site (<http://www.anped.org.br>). **28ª. Reunião Anual da Anped – 2005**. GT: Formação de Professores. Acesso em: 02 de abril de 2023.

SAVIANI, Demerval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. In: **Cadernos de Pesquisa**, v.37, n.130, jan./ abr. de 2007.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020. 352 p.

VÁSQUEZ, Adolfo Sanches. **Filosofia da Práxis**. Traduzido por Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.