

# A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NO CONTEXTO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP) DA UEPB – CAMPUS III NO CONTEXTO PANDÊMICO

Roseane da Silva Barbosa<sup>1</sup>

Orientadora do trabalho Luciene Vieira de Arruda<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente trabalho apresenta as reflexões a partir das práticas realizadas dentro do Programa Residência Pedagógica (PRP) do curso de Licenciatura Plena em Geografia, do Centro de Humanidades/CH, da Universidade Estadual da Paraíba, cota 2020/2021. Diante da realidade pandêmica ocasionada pelo vírus da Covid-19 e a necessidade de distanciamento social, as atividades durante o programa foram desenvolvidas, inicialmente, de forma remota através das plataformas digitais e, a partir do avanço da vacinação, as atividades seguiram e foram concluídas no modelo híbrido, de acordo com as normas sanitárias estabelecidas. Nesse sentido, a presente pesquisa objetiva analisar e refletir sobre as atividades e práticas desenvolvidas durante o PRP em Geografia no contexto da escola-campo EEEF Antenor Navarro, localizada em Guarabira/PB, destacando as contribuições formativas proporcionadas pelo PRP para os residentes pedagógicos. Para tanto, foram trazidas análises sobre os programas de iniciação à docência e sua importância para os cursos de licenciatura. A fim de obtermos um embasamento teórico, utilizamos ideias de autores como, Petrone (1993), Tardif (2002), Pessoa (2007), Saviani (2008), Callai (2011), Gurgel e Silva (2016), Lunarti (2020), entre outros. Como resultado, a experiência formativa vivida no PRP nos traz a perspectiva da necessidade da reflexão acerca da importância dos programas de iniciação à docência para a formação inicial de professores, tendo em vista a necessidade de uma maior imersão do licenciando na prática efetiva da sala de aula. Concluímos que o momento de formação proporcionado pelo PRP foi um período de prática das teorias aprendidas.

**Palavras-chave:** Geografia, Formação Docente, Residência Pedagógica.

## INTRODUÇÃO

Reportando ao processo de formação em Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, embora haja carga horária significativa destinada aos estágios supervisionados, em conformidade com o Projeto Político Curricular do curso de Geografia, “ainda são muitas as inseguranças que acometem a rotina dos educandos, fato que, associado ao que é disseminado na sociedade acerca dos desafios a serem superados na educação brasileira, afasta dos licenciandos o desejo de se tornarem professores” (Projeto Pedagógico de Curso PPC, 2016). A superação desse contexto não se resume apenas ao aumento da carga

---

<sup>1</sup>Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB [roseane.barbosa@aluno.uepb.edu.br](mailto:roseane.barbosa@aluno.uepb.edu.br);

<sup>2</sup>Professora orientadora: Professora Doutora do Curso de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, [lucienearruda@servidor.uepb.edu.br](mailto:lucienearruda@servidor.uepb.edu.br);

horária das disciplinas de estágio supervisionado, pois o mesmo não é capaz de, sozinho, solucionar essa divergência. Desse modo, consideramos que as demais disciplinas do curso de Geografia ofertem em seus planos semestrais a parte prática em cada área.

O PRP é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e objetiva induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Visa contribuir para a formação qualificada de professores, bem como incentivá-los à inserção na prática docente, fazendo com que os estudantes de licenciatura participem do cotidiano das escolas da educação básica, proporcionando uma experiência metodológica e prática (Capes, 2020).

Nesse sentido, a formação acadêmica inicial qualificada do licenciando apresenta um caráter significativo de modo que, futuramente, o professor obtenha conhecimento necessário para atuar na educação básica. Compreendendo que as metodologias tradicionais já não são capazes de acompanhar as mudanças da sociedade, principalmente no pós-pandemia, é possível que o futuro professor desenvolva um ensino relevante ao educando.

Em sua metodologia, esta pesquisa apresenta caráter qualitativo, emprega o método dialético, que segundo Pereira, *et al* (2018, p.28) penetra o mundo dos fenômenos, através de sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno e da mudança dialética que ocorre na natureza e na sociedade.

Assumindo uma perspectiva analítica, advinda da prática e participação no campo de estudo, objetivamos descrever as ações metodológicas ensejadas nas aulas de Geografia durante as regências. Dessa forma, a presente pesquisa faz uma reflexão sobre as experiências vivenciadas ao longo do PRP, no que diz respeito aos desafios da sala de aula na rede pública de ensino do estado da Paraíba, enfatizando sua importância para a formação inicial no curso de Licenciatura Plena em Geografia, no intuito de melhorar a preparação do licenciando para a realidade escolar e sua atuação na mesma. Objetivamos analisar os resultados tanto das contribuições do PRP para a formação inicial, quanto na sua atuação de forma benéfica aos educandos das escolas parceiras do projeto.

Contudo, os resultados apontam para a importância das políticas educacionais para a formação inicial de professores no Brasil e como essas políticas públicas somam para a qualidade da formação superior e da educação básica. Os programas de formação inicial de professores, a exemplo do PRP, são significativos, pois promovem a imersão do licenciando na realidade da escola, bem como o conhecimento completo da realidade educacional, aliando teoria e prática.

## METODOLOGIA

Tendo em vista a abordagem utilizada, a presente pesquisa tem caráter qualitativo e se fundamenta no método dialético, que compreende os fatos como resultantes de um contexto social, imbuído de contradições que transcendem dando origem a novas contradições que requerem estudos, interpretações, em busca de soluções (Pereira, *et al*, 2018).

Este estudo foi realizado durante o PRP no curso de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, contando com nove residentes pedagógicos (sendo oito bolsistas e uma residente voluntária), bem como a coordenadora geral, o professor auxiliar e a professora preceptora, que faz parte do corpo docente da escola- campo (Escola Estadual Antenor Navarro). A mesma localiza-se na Rua Prefeito Manoel Lordão, no centro da cidade de Guarabira/PB, foi fundada em 09 de março de 1933, passou por uma reforma e ampliação de seu prédio em 2019 e pertence à 2º Secretaria Regional de Ensino do Estado da Paraíba.

Desse modo, a pesquisa se desenvolveu de forma prática no âmbito da sala de aula. Assim, através de observações durante as aulas da preceptora, da realização de regências, (anteriores a estas, os planejamentos), de atividades teóricas e práticas, projetos e desenvolvimento de metodologias ativas, foi possível o contato direto com a realidade escolar.

Durante os primeiros meses as atividades aconteceram de forma *online*, devido à necessidade de isolamento social, causada pela pandemia da COVID-19. Estas foram desenvolvidas através das plataformas digitais do *Google Meet* e *WhatsApp*, entre outras, que estavam dentro das possibilidades de ferramentas para a continuação do ensino. Desse modo, apenas uma pequena parte dos educandos acompanhava as aulas remotas, muitos deles pela falta de acesso às ferramentas eletrônicas necessárias. A outra parte majoritária de educandos tinha acesso às atividades impressas, que eram entregues na escola e levadas pelo educando e responsável para serem realizadas em casa.

Nos últimos três meses do ano letivo de 2021, as aulas iniciaram no sistema híbrido de ensino, fato que proporcionou um maior contato com o alunado, já que foi possível a volta gradativa às aulas presenciais. Nesse sentido, a grande parte dos educandos que realizava as atividades em sua residência, pode voltar à escola. Tendo sido um retorno opcional, alguns educandos permaneceram somente no ensino remoto e outros revezavam nas duas condições: presencial e remota.

Para a coleta e registro dos dados obtidos durante a pesquisa, foram enviados formulários aos educandos, pelo aplicativo *google forms*, contendo doze perguntas relacionadas à compreensão desta experiência, suas dificuldades durante a pandemia, o ensino remoto e seu desenvolvimento escolar, dentro do programa e a volta às aulas presenciais. Esse questionário foi respondido tanto pelos educandos que participavam das aulas remotas, através das plataformas digitais, como de forma presencial, com a volta no ensino híbrido. Participaram da pesquisa 17 estudantes das turmas de 6º e 7º anos, com idades entre 11 e 13 anos, participantes do ensino remoto, além de 58 estudantes, também das turmas de 6º e 7º anos, com idades entre 11 e 13 anos, frequentadores das aulas presenciais no regime híbrido.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

A fim de melhorar a qualidade na formação inicial docente, destacamos a importância das políticas educacionais como meios para instituir melhorias de superação desse contexto bívio entre teoria e prática. Trazemos à tona a importância dos programas de iniciação à docência como essenciais no processo formativo dos licenciandos em Geografia.

As políticas públicas de formação inicial de professores foram temas centrais nas últimas décadas. Com o objetivo de melhorar a qualidade da educação das escolas básicas, seguindo os Planos de Desenvolvimento da Educação, a exemplo do PDE, a relação entre união, estados e municípios teve que ser reforçada. Nesse sentido, tanto a formação continuada de professores quanto a formação inicial foram palco de investimentos para a garantia da qualidade da educação.

Como ressaltam Anadon e Gonçalves (2018, p. 03), “nessa perspectiva, o Decreto nº 6755/2009 atribuiu à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, a responsabilidade de coordenar as ações da formação dos docentes da Educação Básica. Desde então, a CAPES e o Ministério da Educação estimularam a formação inicial e continuada através de cursos de extensão, aperfeiçoamento, especialização e graduação através do Plano Nacional de Formação de Professores - PARFOR, da Rede Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - RENAFOR e pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB”. Guiados pelo discurso de que os professores têm um maior peso nos resultados educacionais e, tendo a formação inicial como principal fator na qualidade da educação, ocorreram diversos investimentos nesse sentido.

O ano de 2017 foi marcado pela apresentação dos novos investimentos na formação de professores, entre eles a continuidade do PIBID e a instituição do novo PRP. Sobre isso, Anadon e Gonçalves (2018), apontam que:

Nesse momento, a Residência Pedagógica foi apresentada como alternativa de modernização do PIBID. Tratava-se também de um programa que tinha como premissa a parceria entre as instituições de Ensino Superior e as redes públicas de ensino. O lançamento da Residência Pedagógica como um Programa substitutivo do PIBID gerou um movimento nacional de resistência liderado pelo FORPIBID - Fórum Nacional do PIBID. Os professores e professoras, coordenadores e coordenadoras e estudantes de todas as regiões do país que concluíam, naquele momento, as atividades do último Edital PIBID, reivindicavam a manutenção do Programa. Organizados, o grupo defendia os resultados obtidos em dez anos de PIBID e os impactos registrados entre os licenciados na última década. Diante do movimento, o governo federal recuou. A manutenção do PIBID foi garantida, mas não sem as restrições de um novo formato (ANADON e GONÇALVES, 2018, p.06).

Mais à frente os autores supracitados reforçam que:

A pressão resultou em uma reconfiguração da Residência Pedagógica e na manutenção do PIBID, mas, com restrições em relação ao último edital. Os Editais nº06/2018 e nº7/2018 que instituem respectivamente a RP e o PIBID, são anunciados como potentes indutores de currículos específicos. Nesse sentido, defende-se nesse trabalho, que ambos os Programas, incidem sobre a noção de conhecimento válido, sobre o ensinar e o aprender nos cursos de formação de professores e, conseqüentemente, sobre o ser e o fazer docente no Ensino Superior (Anadon; Gonçalves, 2018, p.07-08).

O PRP, segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2020), é um programa que faz parte de uma política pública educacional amparada pela Lei nº 8.405, de 09 de janeiro de 1992, e pelo Decreto nº 8.977, de 30 de janeiro de 2017, pelo Decreto 8.752, de 09 de maio de 2016, pela Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015, da Portaria Capes nº 38 de 28 de fevereiro de 2018.

Neste contexto, o PRP busca incentivar o processo criativo dos discentes em relação às formas de abordagem de conteúdo, partindo de uma relação dialogada entre o Coordenador de área – Professor Supervisor – Professor Preceptor – Bolsista da RP, de modo que o licenciando possa ter uma autonomia na proposição de atividades que visem melhorar o ensino de Geografia. Assim, o PRP contribui para a inserção de estudantes da licenciatura na realidade escolar, entendendo a grande importância de intervenção nas escolas públicas das cidades receptoras do subprojeto, além de promover a sua melhor qualificação.

Os estágios, como já mencionados, são essenciais, porém, ainda deixam lacunas enquanto ao conhecimento da realidade da escola, esse fato é considerado visto que o estágio é uma disciplina específica, desse modo, sozinho, não compreende a prática por si só, necessita que as outras disciplinas também incluam em seus currículos a parte prática para cada área, como aponta Tardif (2002):

A complexidade de variáveis presentes no cotidiano da escola revela que não basta ao professor possuir apenas conhecimentos científicos para transmitir aos alunos. É preciso uma série de outras competências relacionadas à didática do saber ensinar, uma vez que “o saber transmitido não possui, em si mesmo, nenhum valor formador: somente a atividade de transmissão lhe confere esse valor”. (Tardif, 2002, p. 44).

Nessa perspectiva, é notória a importância que a prática da sala de aula exerce na formação inicial do professor. A teoria apenas fundamenta uma série de processos que são necessários para que o docente consiga, de fato, exercer sua profissão no campo escolar. É nesse laboratório prático que o mesmo compreenderá a dinamicidade do processo educativo. Os programas Institucionais, nesse sentido, promovem uma considerável melhora na qualidade formativa do licenciado, visto seu caráter dinâmico, em que alia formação científica e prática escolar.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A realidade atípica enfrentada atualmente, desde o ano de 2020, devido à pandemia da Covid-19, nos permitiu refletir sobre as diversas perspectivas que englobam a educação brasileira. É notório que a experiência obtida durante o período de aulas remotas e, posteriormente, na volta, em formato de ensino híbrido, foi singular na perspectiva formativa, enquanto futuros professores de Geografia.

Os resultados apontam para a fragilidade dos diversos aspectos que fazem parte do contexto educacional. Durante o ensino remoto emergencial as dificuldades despontaram de forma rápida e inesperada. Muito se falava do ensino híbrido na perspectiva das metodologias ativas, da inserção das tecnologias no processo de ensino aprendizagem, porém, esse uso tecnológico era pouco conhecido e, muito menos, utilizado pelos docentes.

Por outro lado, a realidade emergente contribuiu para o aumento das divergências, pois não houve tempo para uma preparação prévia ou planejamento adequado das instituições escolares. Na perspectiva dos educandos, as desigualdades sociais se acentuaram com a

pandemia. Devido a necessidade de distanciamento social, era necessário que esses educandos acompanhassem as aulas em casa e tivessem ajuda de seus pais e/ou responsáveis, bem como, tivessem posse de aparelhos eletrônicos e acesso à *internet*.

Uma minoria, portanto, possuía esses requisitos. Por isso, muitos educandos apenas recebiam as atividades impressas na escola e as levavam para casa para serem respondidas, de modo que não tinham acesso às aulas e ao acompanhamento do professor. Esta realidade foi claramente identificada durante as observações e regências no PRP.

Dentre os resultados da pesquisa realizada com os educandos sobre o período de aulas remotas, uma das questões se referia às principais dificuldades durante a pandemia da Covid-19 e, conseqüentemente, nas aulas remotas. Das respostas obtidas, os educandos relatam: “*Internet ruim*” ou “*falta de internet*”, “*falta de concentração*”, “*dificuldade na resolução das atividades por falta de apoio*”, “*não poder estar nas aulas presenciais*”, “*dificuldade de acesso aos aplicativos*”, “*adaptação*”, “*desmotivação*”, “*estudar online*”, “*aprender*”. E até problemas referentes à estrutura familiar: “*falta de dinheiro*”, “*morte de parente, devido à infecção por Covid-19*”.

Diante disso, compreendemos a realidade de desigualdade social que está diretamente ligada à perspectiva educacional desses educandos. Enquanto professores em formação, a realidade vivida e experienciada no contexto da sala de aula, de forma direta com o educando, nos põe frente às dificuldades, às lutas e às superações da vivência escolar.

As práticas desenvolvidas durante o PRP em Geografia foram desenvolvidas de acordo com a realidade de cada momento da regência. Durante o ensino remoto, as ações resultaram em muita dinamicidade e utilizando a linguagem lúdica através da utilização das ferramentas digitais. Abaixo está exposto o encontro de apresentação do Programa de Residência Pedagógica aos educandos da EEEF Antenor Navarro do ano letivo de 2021, através do *Google Meet*.

Figura 1 – Aula remota de apresentação do PRP aos educandos das turmas de 6º e 7º anos, de Geografia do ano letivo de 2021 na EEEF Antenor Navarro, Guarabira/PB.



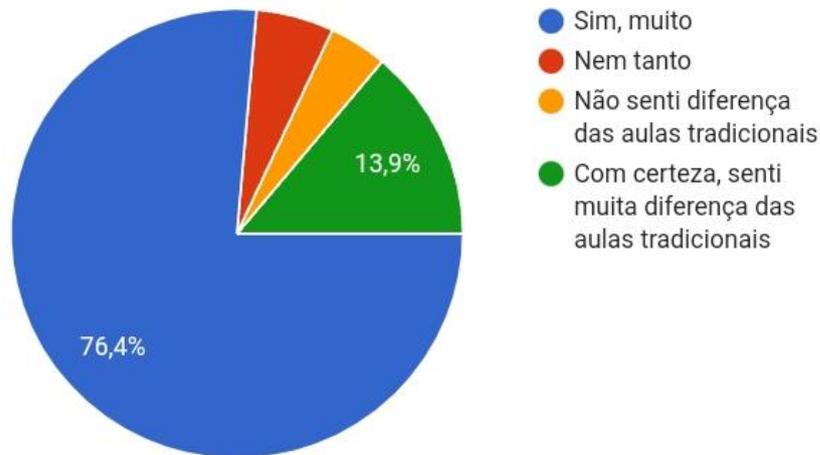
Fonte: Arquivo Pessoal, 2023.

Nesse sentido, foi possível obter uma maior participação e interação dos educandos, durante as aulas e envolvê-los na disciplina, através das propostas metodológicas ensejadas. A cada aula realizada percebemos a maior frequência dos educandos e um *feedback* positivo dos mesmos, em sua maioria. Aqueles que não se envolveram tanto, pelos motivos apresentados anteriormente compôs aquela parcela que menos se aproximou das atividades propostas.

Analisando a questão 7 do questionário respondido pelos educandos que participaram das aulas remotas, a pergunta analisada foi: “O que você achou das aulas lúdicas durante o ensino remoto? Por quê?” Das respostas obtidas eles relataram, de forma positiva, que foram: “Boas, porque é uma forma diferente de aprender”, “Muito bom, pois anima a aula”, “Muito boas. Não foram nada entediadas e foram super divertidas!”, “Achei bem legais e dinâmicas”.

Partindo também para a perspectiva do ensino híbrido, o gráfico 1 expõe o percentual de acordo com as respostas dos educandos sobre a pergunta: “As aulas de Geografia durante esse ano foram dinâmicas e divertidas?”

Gráfico 1 – Opinião dos educandos das turmas de Geografia dos 6º e 7º participantes das regências realizadas pelos residentes, através das aulas lúdicas de Geografia no ano letivo de 2021, na EEEF Antenor Navarro, Guarabira/PB.



Fonte: Da autora, 2023.

De acordo com os dados expostos no gráfico 1, o percentual de educandos que consideraram as aulas como relevantes e diferentes das tradicionais compreendeu a parte majoritária. Nesse sentido, obtemos uma perspectiva positiva sobre as práticas desenvolvidas, tanto no ensino remoto, quanto no ensino híbrido.

Em uma pesquisa realizada por Lunarti (2020) tendo como tema o estudo do lúdico enquanto metodologia ativa para o ensino de Geografia na educação básica e formação integral, no que se refere à utilização de metodologias ativas no ensino de Geografia, os dados obtidos foram: Os educandos destacaram que é necessário superar o modelo tradicional de aulas, em que só o professor fala e os educandos escutam e respondem quando são questionados. Fizeram algumas sugestões, como o que foi citado por 08 educandos, ao destacarem a necessidade de conteúdo mais prático; 05 educandos requisitam aulas mais dinâmicas; outros 20 educandos mencionaram que as aulas precisam ter mais atividades; e 05 educandos, respectivamente, relataram que poderiam aprender Geografia a partir de desenho, vídeo, *slides*, uso de mapas, jogos.

Comprendemos, portanto, que a utilização das diversas práticas no sentido do lúdico, trazendo para o ensino de Geografia, dinamicidade e as metodologias ativas, favoreceram o aprendizado dos educandos diante da realidade pandêmica. Por outro lado, também trouxe, nessa perspectiva, o bem estar emocional desse educando, tendo em vista as contrariedades de seu espaço de vivência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No campo educacional, as metodologias tradicionais em pleno século XXI, já não compreendem o ensino e a aprendizagem da Geografia, analisando, de forma crítica, as relações que se realizam no espaço geográfico. Um ponto importante para a boa qualidade da educação básica está intimamente ligado à qualidade da formação do docente. É impossível pensar em um ensino de Geografia inovador e capaz de desenvolver no educando as habilidades necessárias e, ao mesmo tempo, trazer sentido à Geografia na vivência desse educando, sem formar adequadamente o professor.

Nesse sentido, o campo universitário deve ofertar em seu currículo meios para que o licenciando obtenha o conhecimento necessário para estar em sala de aula. Sobre isso, a teoria e a prática fazem parte dos currículos necessários para realizar tal formação. No campo da universidade, as disciplinas de Estágio Supervisionado não compõem carga horária necessária ao aprofundamento prático da sala de aula.

Os programas de iniciação à docência, a exemplo do PRP, são essenciais para que haja a efetiva prática escolar. Por meio destes programas é possível colocar em prática as teorias aprendidas no campo acadêmico.

A pandemia da COVID-19 configurou o cenário desafiador para os residentes que participaram da Cota 2020-2022 do PRP de Geografia. No entanto, através da realidade, conseguiu-se desenvolver metodologias ativas, projetos, uso da tecnologia e ludicidade, para tornar as aulas de regência muito mais significativas. A volta ao presencial, através do ensino híbrido, contribuiu para compor a outra parcela formativa. Ambos os momentos foram significativamente positivos para a preparação docente.

Assim, articulando a ciência geográfica aprendida na universidade com a Geografia, enquanto disciplina na sala de aula, vai além da transposição didática, mas deve contemplar as diversas nuances e trazer significado à aprendizagem do educando.

Nesse sentido o PRP é um divisor de águas para a formação docente qualificada, permitindo o conhecimento concreto da sala de aula, aliado à formação teórica acadêmica. Portanto, sua valorização e fortalecimento, através de investimentos, devem ser sempre pensados como suporte à formação acadêmica qualificada e melhoria na qualidade do ensino básico, especialmente no ensino da Geografia.

## AGRADECIMENTOS

À Capes, pela bolsa concedida; ao Programa de Residência Pedagógica da Universidade Estadual da Paraíba – Campus III; à Orientadora deste trabalho, Luciene Vieira de Arruda; e a todos do CONEDU pela oportunidade.

## REFERÊNCIAS

ALVES, C. A. B; HENRIQUES, C. M. T; SILVA, R. C. N; ARRUDA, L. V; BELIZARIO, M. A. S. PPC, **Projeto Pedagógico de curso de Geografia**, Campus III. Universidade Estadual da Paraíba, 2016, 130 p

ANADON, S. B.; GONÇALVES, S. R. V. **PIBID e Residência Pedagógica: Efeitos nos cursos de Licenciatura**. 2018, p. 1-12.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Residência Pedagógica – Edital nº1/2020. Brasília: **CAPES**, 2020. Disponível em:< <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf>>. Acesso 11 ago. 2023.

LUNARTI, E. A. P. **Estudo do lúdico enquanto metodologia ativa para o ensino de Geografia na educação básica e formação integral**. Instituto federal goiano, Programa de pós-graduação em educação profissional e tecnológica. Morrinhos/GO 2020. 158 p.

PEREIRA, A. S; SHITSUKA, D. M; PARREIRA, F. J, SHITSUKA, R. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Universidade Federal de Santa Maria. 1. ed. – Santa Maria, RS : UFSM, NTE, 2018. 119 p.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 57-111.