

A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NOS MOLDES DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: DESAFIOS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM UMA REALIDADE INTERIORANA

Dedilene Alves de Jesus

Professora do Departamento de Fundamentos e Metodologias da Educação, da Universidade do Estado de Minas Gerais – MG; Docente Orientadora do Programa Residência Pedagógica – Subprojeto Alfabetização/ Pedagogia; dedilene.alves@uem.g.br

RESUMO

Nosso objeto de estudo trata-se da análise dos depoimentos de residentes do subprojeto de alfabetização do Residência Pedagógica em um curso de pedagogia de uma IES pública estadual do interior de Minas Gerais. Três aspectos foram abarcados no questionário: a) desafios vivenciados; b) pontos positivos dessa vivência; c) pontos negativos dessa vivência. A execução do subprojeto teve início em outubro de 2020 e os depoimentos foram realizados como finalização do segundo módulo (setembro de 2021), contemplando quase 1 ano de vivências. Tal pesquisa mostra-se relevante quando consideramos como a emergência de uso de TDIC pelas escolas é uma questão ainda problemática, uma vez que a ubiquidade tecnológica não é algo ponderado pela maioria dos professores (ALMEIDA, 2018), bem como o preparo e a formação para o uso pedagógico são incipientes (RIBEIRO, 2020; PEIXOTO E VIEIRA, 2020). Os resultados analisados apontam para as seguintes perspectivas: a) os desafios relacionam-se à adaptação necessária ao virtual, seja para o estudo de textos teóricos na plataforma utilizada pela IES ou até mesmo para as aulas nas escolas, sem um contato presencial com os alunos; b) os pontos negativos relacionam-se à dificuldade de acompanhamento da evolução dos alunos, juntamente com a falta de liberdade para um planejamento fora do previsto pelo PET (Plano de Estudo Tutorado), utilizado nas escolas estaduais; c) os pontos positivos referem-se aos textos selecionados para as leituras semanais, enfatizando a relação teoria - prática, a busca por novas formas de ensinar no ensino remoto, além da orientação das preceptoras e da docente orientadora.

Palavras-chave: Formação inicial de professores, Residência Pedagógica, Ensino remoto emergencial.

INTRODUÇÃO

Um dos aspectos mais relevantes na formação inicial de professores diz respeito às contribuições de programas institucionais nessa formação, como é o caso do Pibid e Residência Pedagógica. A edição vigente do Programa Residência Pedagógica apresenta - se marcada pelo ensino remoto emergencial, diretriz adotada na educação em âmbito nacional como medida de restrição sanitária diante da pandemia de Covid -19, seguida por resolução estadual (Resolução SEE/MG N°4.310/2020). Nesse contexto, o cronograma de atividades do subprojeto de Alfabetização (de um curso de Pedagogia em uma instituição de ensino superior pública estadual do interior de Minas Gerais) precisou ser adaptado a essa realidade, para execução em três escolas-campo, duas da rede estadual e uma da rede municipal.

A emergência do ensino remoto trouxe um outro viés para a articulação das atividades realizadas no âmbito do programa, principalmente no que diz respeito às especificidades de cada escola-campo, que se adaptou na medida do possível para tal formato de atividade escolar. Na realidade de uma instituição de ensino superior estadual de Minas Gerais, situada no interior (especificamente região do Campo das Vertentes), vivenciar essa adaptação trouxe um contexto inicial de incertezas e insegurança acerca da viabilidade de tais atividades, uma vez que não houve também, por parte da Capes, nenhum documento oficial que norteasse a execução do programa na perspectiva do ensino remoto emergencial. A partir das orientações recebidas pela coordenação institucional da Universidade do Estado de Minas Gerais, fomos consolidando as diretrizes que norteariam tal processo, em diálogo com os gestores das escolas-campo e as preceptoras.

Essa mobilização, obviamente, foi adotada em concordância também com os residentes, sujeitos fundamentais na execução do PRP e em processo de formação relevante para seu desenvolvimento profissional. À medida que o cronograma para um primeiro módulo foi elaborado e as atividades começaram a acontecer, parte das preocupações foram dissipadas e outras questões tornaram-se necessárias, como a incorporação de práticas de uso de aplicativos e plataformas para elaboração de vídeos explicativos de conteúdos e atividades, a adaptação de atividades à realidade do ensino remoto, a adequação comunicativa da linguagem direcionada aos responsáveis (para um melhor alcance), a seleção de textos teóricos que

pudessem ser vinculados a essa nova realidade pedagógica (voltados para uso de TDICs na alfabetização), dentre outras.

Vencido o primeiro módulo, pudemos, com alguma experiência já angariada, realizar um cronograma interdisciplinar para as atividades do segundo módulo, buscando atender às demandas de aprendizagem das escolas-campo e também às demandas de formação inicial dos licenciandos. Dentre as muitas perspectivas de letramentos tratadas, assim como o aporte a mais conteúdos sobre plataformas digitais e com um suporte mais aprimorado das escolas-campo (já também com alguma *expertise* na gestão do ensino remoto emergencial), realizamos muitas atividades e pudemos, ao final, elaborar um instrumento de coleta de dados que pudesse nos mostrar um pouco a avaliação dos residentes a respeito do percurso trilhado no Residência Pedagógica até o momento.

É desse ponto que partimos para a análise realizada neste trabalho.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para apresentarmos os pressupostos teóricos que embasam este trabalho, vamos discorrer acerca dos seguintes aspectos: a) operacionalização do Programa Residência Pedagógica, a partir do Edital Capes 01/2020, bem como a Portaria Gab 259/19 (Regulamento do Programa Residência Pedagógica); b) estudos a respeito do ensino remoto emergencial, principalmente relacionados ao uso das ferramentas tecnológicas e à formação docente.

Conforme o Edital CAPES 01/2020, o Programa Residência Pedagógica tem carga horária total de 414 horas, divididas em 3 módulos de 138 horas, com a seguinte composição:

- i. 86 horas de preparação da equipe (estudos sobre os conteúdos e as metodologias da área, familiarização com a prática docente por meio da ambientação da escola e observação semiestruturada, elaboração de relatórios e avaliação da experiência;
- ii. 12 horas de elaboração de planos de aula;
- iii. 40 horas de regência com acompanhamento do preceptor.

O Regulamento do PRP (Portaria Gab 259/19) estabelece os seguintes objetivos para o programa:

I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente;

II - promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); III - fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; e

IV - fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores. (BRASIL, 2019, Art. 5º, incisos I a IV)

Cabe ressaltar que, desde o estabelecimento do formato de ensino remoto emergencial, não houve por parte da Capes nenhum comunicado oficial a respeito da operacionalização do programa, ficando a cargo de cada IES definir junto às redes de ensino como seriam realizadas as atividades. Na realidade da IES estadual de Barbacena, como Unidade da Universidade do Estado de Minas Gerais, a docente orientadora reuniu-se de forma remota com as diretoras das escolas-campo habilitadas para a execução das atividades, em outubro de 2020.

Esse contato foi essencial para a compreensão das realidades de cada escola, em que se detectou duas realidades: havia atividades ocorrendo através do *Meet* nas escolas estaduais (uma vez por semana, inicialmente), além da oferta do Plano de Estudo Tutorado (PET), material didático disponível em site específico da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais¹; na escola municipal, a logística consistia no envio de atividades roteirizadas, preparadas pelos próprios professores, através de grupos do aplicativo *WhatsApp*, sem qualquer atividade síncrona durante a semana.

Nessa reunião também foi definido de que forma os residentes poderiam atuar para o auxílio nas diversas demandas. Ficou acordado que a função dos residentes estaria vinculada ao suporte às professoras preceptoras, com elaboração de vídeos explicativos sobre conteúdos e atividades, participação nas atividades síncronas, atendimento remoto para reforço nos

1 Sobre os PET, Leão e *et al* (2020, p. 3) dizem o seguinte: “Quanto ao conteúdo dos PETs: EF(a nos inicia is), esses planejamos com relação a a no do discente e os do ensino regular e integral vão se tornando mais complexos no decorrer dos anos. Esses, apresentam desde as atividades com separação silábica, muitos textos e imagens, no primeiro ano, a atividades desafiadoras com complexidade com o interpretativa o textual e multiplicativa e divisão de números racionais, no quinto ano. Relacionais dos conteúdos direcionados à educação especial, a atividades desafiadoras com parâmetros de regular; contudo, contam com as adaptações necessárias ao entendimento e progressão de muitos estudantes especiais. Por fim, os direcionados à educação indígena são escritos em língua nativa, apresentam atividades de alfabetização, imagens e textos; ainda, são divididos em dois volumes (REANP, 2020)”

casos de alunos com dificuldades e participação nos projetos que surgissem. Além dessas atividades, os residentes também teriam que acessar a plataforma *Teams*, para leitura e estudo de textos teóricos relacionados com as práticas de alfabetização, além das reuniões com as preceptoras e a docente orientadora.

O ensino remoto emergencial, estratégia adotada em todo o país para a realização das aulas desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, nos termos de Leão *et al* (2020), é uma ferramenta de mitigação dos danos da distância entre professor e aluno, tendo sido aplicado com muitas controvérsias, principalmente diante da dificuldade dos professores no manuseio de ferramentas tecnológicas – Peixoto e Vieira (2020) afirmam que uma pesquisa do GESTRADO/UFMG, feita em junho de 2020, mostra que somente 28,9% do professorado disseram facilidade para lidar com as TDIC e 53,6% afirmam não possuir preparo ou formação para ministrar aulas não presenciais.

Também observamos que os cursos de licenciatura não possuem uma grade curricular que abarque o uso pedagógico das TDICs de forma transdisciplinar – Almeida (2018, p. 111) afirma que “o cerne da questão sobre a apropriação das tecnologias nos processos educativos não se encontra centrado no uso e acesso às TDIC e, sim, na ubiquidade da tecnologia”, ou seja, na presença constante e direta das tecnologias no cotidiano das pessoas.

Na realidade de muitas escolas, as TDICs ainda se mostravam como ferramenta afastada das práticas pedagógicas, seja pela falta de infraestrutura para uso mais amplo pelos alunos ou mesmo pela ausência de formação em serviço para os professores, que muitas vezes não sabiam como fazer uso de um aplicativo ou plataforma para construção de conhecimento. Ribeiro (2020, p. 452) apresenta esse quadro a partir da perspectiva da emergência do ensino remoto:

Na pandemia, professores/as de toda geração e estudantes de todos os níveis foram parar na mesma estaca zero. Pode ser que alguns e algumas se aventurem mais, sintam maior familiaridade com certos ambientes digitais, mas, no geral, a crise é ampla. A insegurança e a sensação de recomeço estão em todos/as, que se viram na situação de atuar por meio de plataformas que propiciam uma experiência completamente outra (para quem nunca a experimentou), que provocam a necessidade de repensar concepções envolvidas na educação, mas, destaco, aqui, as de aula, de ensino e a de avaliação.

Mesmo atualmente, no momento em que muitas redes de ensino da educação básica estão fazendo o retorno para o presencial, em sua totalidade ou de forma híbrida, ainda resta a insegurança acerca do planejamento e das práticas pedagógicas que atendam às demandas de aprendizagem.

Ribeiro (2020) também aponta que a transposição das TDIC para o espaço escolar tornou-se emergente diante das restrições sanitárias de distanciamento social, com professores tendo que aprender práticas de letramento digital/midiático/computacional na velocidade da luz, mas poderia ter sido um processo menos traumático se já houvesse por parte das redes de ensino um incentivo ao trabalho com as TDIC, como forma natural de acompanhamento dos adventos tecnológicos na sociedade.

Concordamos com a ideia de que o ensino remoto emergencial trouxe vários desafios para a educação e, nesse contexto, analisar os depoimentos de residentes participantes de um núcleo do Programa Residência Pedagógica na área de alfabetização pode nos trazer elementos para compreensão dessa formação inicial. Além de ser uma estratégia que demonstre, de forma pontual, as percepções de um grupo de residentes que tiveram a experiência de formação inicial docente marcada por um formato de ensino completamente diverso e até mesmo surpreendente, esse relato pode servir para futuramente se delinear, de forma ampla, os aspectos mais enfatizados por licenciandos nessa formação, apontando para encaminhamentos que tornem essa formação mais consistente com as demandas educacionais contemporâneas.

METODOLOGIA

Nosso objeto de estudo trata-se da análise dos depoimentos de residentes do núcleo do Programa Residência Pedagógica do Curso de Pedagogia (UEMG/Barbacena), a partir de três aspectos: a) desafios vivenciados; b) pontos positivos dessa vivência; c) pontos negativos dessa vivência. A execução do subprojeto teve início em outubro de 2020 e os depoimentos foram realizados como finalização do segundo módulo (setembro de 2021), contemplando quase 1 ano de vivências.

O formulário foi feito no *Google Forms*, com a seguinte questão: “A partir das experiências vivenciadas durante o segundo módulo, faça uma avaliação apontando os seguintes aspectos: a) os desafios; b) pontos positivos; c) pontos negativos”. Os 24 bolsistas do PRP do subprojeto de Alfabetização do Curso de Pedagogia (UEMG/Barbacena) responderam a

ele e apresentamos aqui uma análise do conteúdo a partir dos três aspectos já apresentados.

A análise do conteúdo está dividida em duas etapas:

- a. a primeira, fizemos uma análise dos depoimentos individuais dos residentes, buscando etiquetar as respostas que convergiam para um mesmo aspecto, dando enfoque em um depoimento que pudesse apresentar relevância sobre os pontos apresentados no questionário.
- b. na segunda, o movimento realizado foi o de análise global, a partir da criação de uma nuvem de palavras, estratégia utilizada para mostrar a percepção total de um grupo de pessoas – no nosso caso, refinar aspectos que não foram contemplados pelos pontos apresentados nas questões, mas que surgiram nos depoimentos como pontos fundamentais para o entendimento do processo vivenciado pelos residentes.

Ressaltamos que a metodologia utilizada é exploratória, de viés qualitativo, buscando coletar, a partir dos discursos dos residentes, subsídios para nortear concepções acerca dos três aspectos já mencionados. A partir desses aspectos, apresentamos uma discussão sobre essas percepções e um horizonte para questões futuras de formação inicial docente, no que podemos considerar um período do retorno das atividades presenciais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Antes de apresentarmos a análise dos dados, cabe-nos ressaltar que nosso objetivo não foi realizar uma varredura exaustiva nos dados, mas captar os discursos que pudessem trazer, de forma explícita, as questões vivenciadas pelos residentes. Os 24 bolsistas responderam ao questionário e serão aqui nomeados de forma sequencial (R1, R2, R3...); enfocamos os depoimentos a partir dos três aspectos abarcados no enunciado do questionário – desafios, pontos negativos e pontos positivos.

Sobre o primeiro aspecto, destacamos os seguintes trechos de depoimentos:

Um dos desafios encontrados foi se adaptar às tecnologias devido à pandemia e ensino remoto. Os alunos são interativos, participativos, alguns possuem necessidades educacionais como reconhecer as letras do alfabeto, ler e reconhecer sílabas. (R10)

O maior desafio é a intervenção e diagnóstico das crianças no contexto do ensino remoto. (R12)

O maior desafio desse módulo foi a cooperação da família na participação das aulas on-line, tendo em vista que muitos pais trabalham e os alunos ficam com pessoas de mais idades que não possuem um letramento digital. (R14)

Encontramos desafios de continuar lidando ainda com esse meio remoto, de às vezes não conseguir acesso às aulas e materiais, mas nada que não sirva de aprendizado para todos nós. (R1)

Percebemos claramente a questão de adaptação a uma sistemática de ensino completamente nova e inesperada. Também está explícito o desafio no manuseio das ferramentas tecnológicas, de acesso a materiais (seja por falta de conexão ou até mesmo letramento digital) e da cooperação da família no processo de ensino-aprendizagem.

Acerca dos pontos negativos das atividades do PRP no ensino remoto emergencial, temos alguns depoimentos:

Foi trabalhar com as crianças no ensino remoto, pois não podíamos perceber as reais dificuldades das crianças, por não ter a certeza de que as poucas devolutivas das atividades eram feitas realmente pelas crianças. (R22)

Desde o início do segundo módulo fui orientada a realizar intervenções baseadas no planejamento semanal para turma, ou seja, independente se os alunos iriam realizar atividades do PET ou do livro didático, minhas aulas deveriam ser baseadas no mesmo, pois devido algumas reclamações de pais as aulas online não poderiam oferecer conteúdos muito diferentes daqueles orientados aos alunos que não participam das aulas online. (...) um ponto negativo é que tenho uma certa falta de “liberdade” para planejar aulas, pois não posso dar aulas tão diversificadas e nem fazer projetos que levariam mais tempo para serem cumpridos. (R5)

Fica difícil de certa forma acompanhar a evolução dos alunos e fazer de fato a verificação da aprendizagem dos mesmos. Visto que essa verificação se torna superficial devido as circunstâncias do ensino remoto. (R2)

Nos depoimentos, podemos perceber a preocupação das residentes com o progresso dos alunos, que no ensino remoto emergencial tem suas limitações de acompanhamento. Outra questão séria refere-se ao

alinhamento exclusivo das atividades complementares ao Plano de Estudo Tutorado, aqui demarcado como reivindicação dos responsáveis pelos alunos; nesse aspecto, a intervenção da docente orientadora foi no sentido de minimizar essa questão para os residentes, mas apontar que as demandas da escola-campo precisavam ser atendidas no momento, uma vez que havia cobrança de instância superior para o cumprimento do cronograma estabelecidos para aplicação desses materiais didáticos.

Quanto aos pontos positivos das atividades do PRP no ensino remoto emergencial, elencamos o seguinte:

No entanto, independente das adversidades sempre procuro planejar aulas de qualidade, compensando algumas limitações do PET e complementando as atividades, também faço bastante uso de elementos visuais e quando possível realizo a criação de jogos com fins didáticos e atividades digitais (algo que considero um benefício do ensino remoto, pois o constante contato com as tecnologias me fez ir em busca de novas ferramentas tecnológicas e aplicativos, aprendendo assim a usá-las). (...) Em relação ao ensino remoto em si, a maior dificuldade que tenho é nos dias em que a conexão da internet não está tão boa, podendo comprometer a qualidade das aulas. Ademais, considero que lecionar nesse período para mim que ainda não havia tido contato anterior com uma sala de aula tem sido uma experiência bastante enriquecedora, além de ser mais fácil e cômodo dar aulas em casa, pois independente do horário que a professora iniciar as aulas eu estarei de prontidão (R5)

A orientação sempre muito atenciosa da preceptora e da docente orientadora; A troca de experiência com as professoras, preceptora e os residentes; A leitura de textos e as oficinas que trouxeram bastante aprendizado; O planejamento de atividades com a orientação da preceptora e das professoras; A observação e participação nas atividades no grupo de WhatsApp foi muito importante para ter contato com os alunos, bem como ter acesso às atividades executadas por eles. (R18)

A experiência de participar do Residência Pedagógica nos agrega muitos conhecimentos, além dos momentos de regência, os textos e materiais disponibilizados na plataforma Teams nos proporciona inúmeras descobertas e possibilidades, o que enriquece nossa caminhada acadêmica e nossa prática. (R16)

Nos aspectos positivos, destacamos o desenvolvimento relatado por um residente quanto ao letramento digital (desenvoltura para criar atividades dinâmicas e coerentes com o planejamento, usando ferramentas digitais), o aprimoramento a partir da vivência pedagógica diversificada e o fator colaborativo, a partir do compartilhamento de experiências entre professoras, preceptora e residentes, além da orientação da preceptora e da docente orientadora.

Ao olharmos a análise do conteúdo dos depoimentos dos residentes a UEMG Barbacena, subprojeto Alfabetização/Pedagogia, nos deparamos com similaridades em relação a outra pesquisa, de Santos et al (2020). As autoras fizeram um levantamento a partir de um questionário semiestruturado, voltado para os residentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Câmpus Três Lagoas. A questão envolvida era saber se as atividades do PRP apontavam para uma educação humanizadora e democrática.

Apresentamos os excertos dos relatos:

O programa possibilitou desenvolvermos projetos que atendessem a realidade das crianças em um ano pandêmico, os planejamentos foram pensados cuidadosamente, favorecendo um ensino de qualidade, mesmo que remoto. As atividades encaminhadas foram organizadas em uma sequência didática, enfatizando sempre a realidade da criança (R1).

Quando a prefeitura anunciou o decreto informando que as crianças iriam ter aulas remotas, iniciamos o Programa Residência Pedagógica, em um cenário onde todos tiveram que se adaptar (R2).

Um trabalho intenso, mas conseguimos nos organizar mesmo que remotamente, vibrando com cada etapa concluída (R3).

Portanto, acredito que as atividades desenvolvidas tem contribuído para uma educação humanizadora e democrática, pois, o planejamento é elaborado com base nos saberes das crianças e suas vivências, considerando o educando como um sujeito ativo e histórico (R1).

Mesmo passando por momentos difíceis, com perdas e dificuldades cada encontro foi de extrema aprendizagem, as professoras sempre nos apoiando, acolhendo e compartilhando seus saberes. Tivemos que nos adaptar, vivenciar e participar da prática docente, o que considero como sendo uma educação humanizadora, pois as atividades são planejadas sempre pensando no contexto ao qual o aluno está

inserido, e de acordo com suas experiências, principalmente em tempos difíceis (R2).

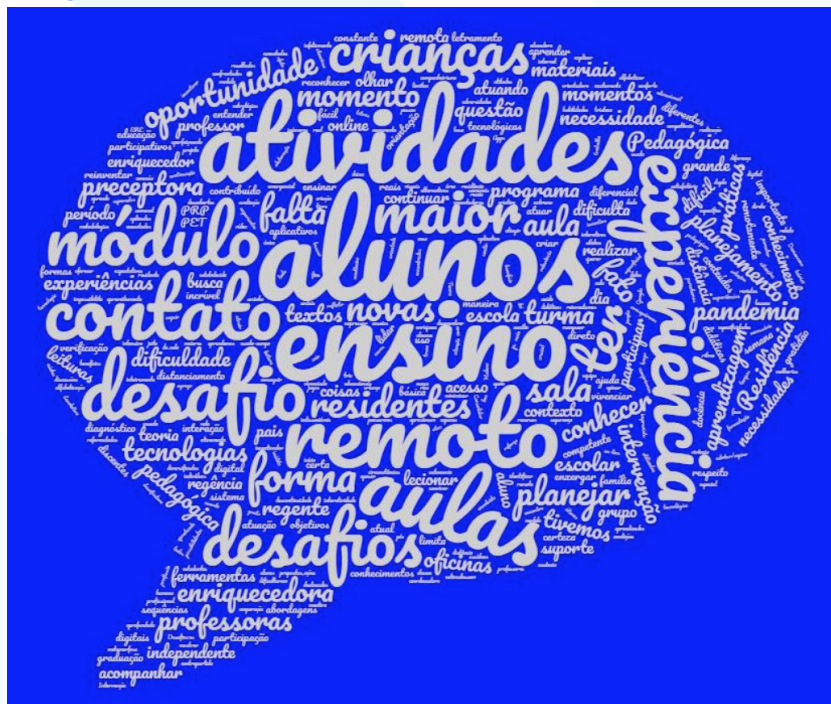
Sem dúvidas as atividades desenvolvidas contribuíram para uma educação humanizadora, democrática, já que todos puderam participar, tendo suas dificuldades respeitadas, cuidando um do outro (R3). (SANTOS ET AL, 2020, p. 5)

Mesmo com enfoque diferenciado na questão norteadora, percebemos que as respostas dos residentes das duas IES se aproximam no quesito relacionado às adaptações necessárias para o desenvolvimento das atividades, o cuidado no planejamento para atendimento das especificidades de cada realidade dos alunos e o comprometimento em executar as tarefas, apesar das restrições impostas pelo ensino remoto.

Outra ferramenta de análise utilizada para as respostas dos residentes foi a nuvem de palavras, recurso válido para o levantamento da compreensão mais ampla acerca de um determinado assunto, uma vez que tal ferramenta rastreia os discursos e enfoca as palavras mais citadas. No nosso caso, utilizamos o *site* <https://classic.wordclouds.com/>, que apresenta um *layout* muito acessível e rápido para a elaboração da nuvem de palavras. Fizemos o cadastro e, a seguir, submetemos um arquivo em formato txt com os depoimentos de todos os residentes; o site fez uma varredura no arquivo e gerou uma nuvem de palavras com todas as classes gramaticais. Como nosso objetivo era o de destacar palavras que estivessem ligadas aos pontos positivos, negativos e desafios, fizemos a exclusão de palavras que correspondiam a classes gramaticais opacas, que não transmitiam sentido, como preposições, conjunções ou advérbios; também retiramos verbos no gerúndio e alguns de ligação, por não configurarem uma força nocional, de ação.

A seguir, apresentamos o resultado da nuvem de palavras:

Figura 1. Nuvem de palavras dos depoimentos dos residentes



Fonte: [site https://classic.wordclouds.com/](https://classic.wordclouds.com/)

As palavras que emergem dessa nuvem são aquelas que mais apareceram em todos os depoimentos: atividades, alunos, ensino, remoto, aulas, desafio, experiência, contato, módulo. Tais vocábulos estão relacionados ao enquadre das percepções dos residentes: as atividades adaptadas para o ensino remoto emergencial, que precisaram de um planejamento muito alinhado à realidade de cada escola-campo; os alunos envolvidos nesse processo, muitas vezes sem acesso adequado aos materiais por falta de infraestrutura das redes de ensino; o próprio ensino, que sofreu muitas alterações em pouco tempo, exigindo uma reinvenção da docente orientadora, das preceptoras e dos residentes; o remoto, que se tornou o formato válido para as aulas, uma vez que estava em questão a vida/saúde de todos/as; as aulas que foram transformadas, para que pudessem oferecer minimamente um ambiente adequado para os alunos – na escola-campo da rede municipal, houve pouquíssimos encontros e somente envio de atividades pelo *WhatsApp*, estratégia muito distanciada do que consideramos como aula.

No último agrupamento de palavras, temos: o desafio da própria circunstância do ensino remoto emergencial; a experiência construída, apesar das dificuldades; o contato diferenciado, por meio das tecnologias, impedindo uma relação mais interativa; o módulo, que se referiu a cada etapa de 6 meses do programa, sempre esperado com alguma expectativa de melhoria nas condições sanitárias para um retorno presencial seguro.

De forma resumida, pudemos destacar o seguinte:

- a. os desafios relacionam-se à adaptação necessária a esse ambiente virtual, seja para o estudo de textos teóricos na plataforma Teams (utilizada pela IES como meio de comunicação com residentes, preceptoras e docente orientadora) ou até mesmo para as aulas nas escolas- campo, sem um contato presencial com os alunos das turmas de alfabetização;
- b. os pontos negativos estão relacionados à dificuldade de acompanhamento da evolução dos alunos, juntamente com a falta de liberdade para um planejamento fora do previsto pelo PET (Plano de Estudo Tutorado), material utilizado nas escolas estaduais;
- c. os pontos positivos destacados referem-se aos textos selecionados para as leituras semanais, que enfatizavam a relação teoria-prática, servindo como subsídio fundamental para o planejamento das atividades, a busca por novas formas de ensinar no ensino remoto, além da orientação das preceptoras e da docente orientadora.
- d. a nuvem de palavras permite-nos enxergar outros aspectos para além das questões colocadas, apresentando uma visão global das vivências no PRP ao longo dos 12 meses (importante ressaltar que o questionário foi feito no final do 2º módulo).

Com esse levantamento, pudemos pensar em estratégias para resolução das situações desafiadoras e dos pontos negativos, além da manutenção dos fatores que estão sendo enriquecedores para as vivências dos residentes nesse programa de formação inicial de professores tão importante para a relação universidade-escola básica. Também pudemos olhar com clareza as limitações decorrentes do ensino remoto emergencial e como elas foram trabalhadas durante o programa.

Enfatizamos que não houve, por parte da Capes, uma orientação mais direcionada sobre a maneira como os núcleos dos programas deveriam se adaptar ao ensino remoto emergencial, decorrente até mesmo de uma diversificação gigantesca que se instaurou nas realidades das redes de ensino, que buscaram, de formas diversas, fazer uma adaptação adequada,

de acordo com sua infraestrutura e capacidade de gestão em um momento educacional tão atípico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PRP é um programa de formação inicial de professores considerado novo em relação ao Pibid, mas já vem demonstrando um enriquecimento nessa formação; a partir dos relatos coletados, pudemos observar também como a formação docente dos licenciandos está sendo influenciada por ele.

O ensino remoto emergencial mostrou-se um desafio para a formação desses licenciandos, até mesmo pela falta de infraestrutura nas redes de ensino ou pela falta de formação na área das TDIC. Entretanto, houve uma mobilização para construção de conhecimentos e práticas que pudessem dar conta desse formato.

Diante de tudo o que foi exposto pelos residentes, pudemos compreender que as vivências envolveram momentos de insegurança, incertezas, expectativas para que houvesse um retorno presencial seguro, busca por formação extra nas áreas tecnológicas, para que pudessem levar aos alunos materiais com qualidade e que despertassem uma maior participação deles nas atividades.

A partir da pequena amostra de análise aqui apresentada, podemos pensar em estudos futuros que possam abarcar os discursos de mais residentes, demonstrando como o ensino remoto emergencial trouxe uma vivência pedagógica desafiadora e ao mesmo tempo instigou os licenciandos para uma formação inicial mais consolidada, apropriando-se de conhecimentos no manuseio de ferramentas tecnológicas até então não previstos na grade curricular dos cursos de licenciatura.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.E.B. Tecnologias e formação de professores: relações entre o sujeito e a experiência no decorrer da história. In: VALENTE, J.A.; FREIRE, F.M.P.; ARANTES, F.L. (org.) **Tecnologia e educação: passado, presente e o que está por vir**. [e-book] Campinas, SP : NIED/UNICAMP, 2018.

BORGES, L.; BANDEIRA, D.P.; CORRÊA, S.B.C.C. Inclusão digital e o precário ensino remoto em tempos de pandemia. **Brazilian Journal Development**, Vol 7, N° 6 (2021)

BRASIL. CAPES. Edital 01/2020 - Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica.

BRASIL. CAPES. Portaria Gab 259/2019 - Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

LEÃO, M. L. P.; OLIVEIRA, M. T. D.; LEÃO, S. O. P.. Alfabetização na pandemia: políticas públicas do estado de Minas Gerais, Brasil, direcionadas à educação nos anos iniciais do ensino fundamental no período de isolamento social. **Justitia Liber**, v.2, n.2, p.18-22, 2020.

PEIXOTO, J.; VIEIRA, A.H. Reconfiguração da instituição escolar, EAD, ensino remoto e a realidade imposta pela pandemia. In: MESQUITA, D.N.C. **Escola de Educação Básica paratodos!** – volume V. Goiânia (GO): Editora Espaço Acadêmico, 2020, p.56-66.

NEVES, V. N. S.; VALDEGIL, D. de A.; SABINO, R. do N. Ensino remoto emergencial durante a pandemia de COVID-19 no Brasil: estado da arte. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. e325271, 2021. DOI: 10.47149/pemo.v3i2.5271. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/5271>. Acesso em: 13 jul. 2021.

OLIVEIRA, M.M. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PEIXOTO, J.; VIEIRA, A.H. (entrevista) Reconfiguração da instituição escolar, ead, ensino remoto e a realidade imposta pela pandemia. In: MESQUITA, D.N.C. **Escola de educação básica para todos**: volume V [livro eletrônico] – 1. ed. – Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2020.

RIBEIRO, A.E. Letramento digital e ensino remoto: reflexões sobre práticas. **Debates em Educação**, Vol. 12, Número Especial 2, 2020.

RIBEIRO, A.E. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-19, 2020.

RIBEIRO, A.E. Tecnologia digital e ensino: breve histórico e seis elementos para a ação. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.19, n.2, p. 91-111, jul./dez. 2016

SANTOS, R.T.S.; SILVA, M.M.P.; PINTO, N.A.L.; RODRIGUES, R.D.; BISPO, S.A.S. Alfabetização no contexto da pandemia do Covid 19: relatos de vivência no Programa Residência Pedagógica em busca de uma educação humanizadora. **Anais do V CONBALF**. UDESC, 2020.

SILVA, M.C. Novas perspectivas para o processo de alfabetização: reflexões a partir das contribuições recentes de Magda Soares e do Projeto Alfalettrar. **Práxis Educativa**, vol. 13, núm. 3, 2018. Disponível em <https://www.redalyc.org/jatsRepo/894/89457077015/html/indic.html#B19>

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.