

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS  
DEPARTAMENTO DE GEOCIÊNCIAS

Amanda Alves Mathias

O Programa Residência Pedagógica e a formação inicial de professores de Geografia: As práticas pedagógicas antes e durante a pandemia de covid-19

Santa Maria

2021

**Amanda Alves Mathias**

**O Programa Residência Pedagógica e a formação inicial de professores em Geografia: As práticas pedagógicas antes e durante a pandemia de covid-19**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento do curso de Geografia, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito obrigatório para obtenção do título de **Graduada em Geografia Licenciatura Plena**.

**Aprovado em 11/02/2022:**

---

Sandra Ana Bolfe, Dr. (UFSM)  
(orientador)

---

Ana Clarice Soares Hanauer, Me.  
(banca examinadora)

---

Eduardo Schiavone Cardoso, Dr. (UFSM)  
(banca examinadora)

## RESUMO

### **O Programa Residência Pedagógica e a formação inicial de professores de Geografia: As práticas pedagógicas antes e durante a pandemia de covid-19**

Autora: Amanda Alves Mathias  
Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr. Sandra Ana Bolfe

A formação inicial dos professores está intimamente ligada à capacidade dos futuros profissionais lidarem com os desafios pedagógicos que encontrarão nas escolas. Para Paulo Freire (2002, p.17), “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. O saber pedagógico se faz na reflexão sobre a prática, compreendendo que essa formação é permanente, inacabada. A cada nova turma, novos alunos, novos diálogos, uma construção constante e mútua de conhecimentos que surge a partir da comunicação entre o/a educador/a e os/as educandos/as. O trabalho traz uma reflexão sobre a contribuição do programa residência pedagógica como uma política de formação inicial, a partir das experiências dos residentes que ocorreram antes e durante a pandemia de Covid-19, visto que a modalidade de ensino modificou conforme a emergência na contenção da propagação do vírus. No âmbito da educação, os paradigmas estão sempre se renovando e os questionamentos são inesgotáveis, a pesquisa tem como objetivo investigar as diferenças entre as experiências no ensino presencial e no ensino remoto e como isso impactou a formação inicial dos professores de Geografia. Dessa forma, a pesquisa contará com um levantamento bibliográfico sobre os trabalhos acadêmicos realizados através e sobre a residência pedagógica, assim como os editais do programa, trazendo um pouco também do histórico da constituição do projeto. Foram realizados três questionários com os/as bolsistas, voluntários/as do programa Residência Pedagógica na subárea da Geografia, a fim de compreender os desafios e as estratégias adotadas no ensino presencial e durante o ensino remoto. Assim, almeja-se que o trabalho contribua para o debate em torno do programa, aprofundando a construção do conhecimento científico em torno das práticas pedagógicas e na formação inicial de professores na área da Geografia.

## **ABSTRACT**

### **INTERNSHIP IN GEOGRAPHY THROUGH PEDAGOGICAL RESIDENCE DURING THE COVID-19 PANDEMIC**

AUTHOR: Amanda Alves Mathias

ADVISOR: Sandra Ana Bolfe

The initial training of teachers is closely linked to the ability of future professionals to deal with the pedagogical challenges that are in schools. For Paulo Freire (2002, p.17), “the critical teaching practice, which implies the right thinking, involves the dynamic, dialectical movement between doing and thinking about doing”. Pedagogical knowledge is made through reflection on practice, understanding that this training is permanent, unfinished. With each new class, new students, new dialogues, a constant and mutual construction of knowledge that arises from the communication between the educator and the students. The work brings a reflection on the contribution of the pedagogical residency program as a policy of initial and continuous training of teachers, based on the experiences of residents that occurred before and during the Covid-19 pandemic, since the teaching modality changed according to the emergency in containing the spread of the virus. In the field of education, paradigms are always being renewed and questions are inexhaustible. In this way, the research will have a bibliographic survey on the academic works carried out through and on the pedagogical residency, also bringing a little of the history of the constitution of the project. Three questionnaires were carried out with the scholarship holders, volunteers from the Pedagogical Residency program in the sub-area of geography, in order to understand the challenges and strategies adopted in face-to-face teaching and during remote teaching. Thus, it is hoped that the work contributes to the debate around the program, deepening the construction of scientific knowledge around pedagogical practices and in the initial training of teachers in the area of Geography.

## **AGRADECIMENTOS**

É um privilégio alcançar o título de professora em Geografia, sou grata a todos (as) os (as) professores (as) que contribuíram para minha formação, em especial a Sandra Ana, uma professora entusiasmada que encoraja seus educandos e ao professor Eduardo Cardoso, que tive a satisfação de estar mais próxima no último semestre. A minha família que com muita luta e dedicação, possibilitou a construção de todo esse caminho que me fez chegar ao ensino superior. Meu pai João e minha mãe Jane, que sempre incentivaram para que os filhos estudassem. Ao meu irmão Márcio, que sempre me aconselhou e foi um exemplo de perseverança em relação aos sonhos que cultivou, além de me ajudar financeiramente durante esse processo. A família dele, Rose, Manuela e Joana, e meus sobrinhos Saymon e César são pessoas que tenho muito amor.

Acredito que somos frutos da construção social, um reflexo das pessoas que conhecemos ao longo da nossa existência. Então, gostaria de deixar registrado meu agradecimento aos meus amigos (as) e colegas que estiveram comigo durante esse processo, e também aos aprendizados que tive junto ao movimento estudantil e aos movimentos sociais. Ao meu querido companheiro David, que me auxiliou no processo de escrita e sempre esteve disposto a me ouvir e incentivar.

As oportunidades de bolsa de iniciação científica através do PROLICEN, o projeto sobre Paisagens da Colônia (049256) e o projeto sobre Materiais Didáticos para o Ensino Remoto (056374). E ao programa de pesquisa e extensão Residência Pedagógica, o qual me proporcionou o contato durante 1 ano e meio com o Colégio Estadual Prof. Edna May Cardoso, e que tenho a grande satisfação de ter realizado a minha pesquisa.

*Educador é aquele que confecciona  
asas, e voa junto.  
(Sergio Vaz)*

## LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEED	Conselho Estadual de Educação
CETIC	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
CPERS	Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul / Sindicato dos Trabalhadores da Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
RP	Residência Pedagógica
SEDUC	Secretaria da Educação
SINEPE	Sindicato do Ensino Privado
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>10</b>
<b>2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA</b>	<b>14</b>
<b>2.1 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL</b>	<b>14</b>
<b>2.2 A CONSTITUIÇÃO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA</b>	<b>20</b>
<b>2.3 O ENSINO REMOTO, EXAUSTÃO DOCENTE E A DESIGUALDADE SOCIAL</b>	<b>26</b>
<b>2.4 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA GEOGRAFIA NA UFSM E O COVID-19</b>	<b>31</b>
<b>3 METODOLOGIA</b>	<b>33</b>
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÕES</b>	<b>37</b>
<b>4.1 A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA GEOGRAFIA</b>	<b>37</b>
<b>4.2 O SUBNÚCLEO DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA ANTES DA PANDEMIA</b>	<b>39</b>
<b>4.3 A VIVÊNCIA NOS ENSINOS PRESENCIAL E REMOTO</b>	<b>43</b>
<b>4.4 AS EXPERIÊNCIA NO ENSINO REMOTO</b>	<b>49</b>
<b>5. CONCLUSÃO</b>	<b>58</b>
<b>6 REFERÊNCIAS</b>	<b>60</b>



## 1 INTRODUÇÃO

A formação inicial dos professores está intimamente ligada à capacidade dos futuros profissionais lidarem com os desafios pedagógicos que encontrarão nas escolas. Para Paulo Freire (2002, p.17) “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. O saber pedagógico se faz na reflexão sobre a prática, compreendendo que essa formação é permanente, inacabada. A cada nova turma, novos alunos, novos diálogos, uma construção de reflexões e conhecimentos entre a comunicação entre o/a educador/a e os/as educandos/as.

Tendo em vista essa necessidade de dialogar sobre a formação de professores e com os novos desafios impostos no âmbito educacional, como os que emergiram após a onda do vírus Sar-Cov-19, popularmente conhecido por Covid-19. Nesse ínterim, a pesquisa surge na intenção de investigar qual é a formação inicial dos professores que fizeram parte do programa Residência Pedagógica durante o ensino presencial a partir de 2018 e, concomitantemente, estimar qual/quais diferenças que se deram nesse percurso da formação, em decorrência da urgente inserção do ensino remoto nas escolas da educação básica.

Historicamente, a evolução da sociedade é marcada pela passagem de epidemias e pandemias, as quais impactaram/impactam a sociedade em diferentes escalas sociais. Recentemente, em 2019, surgiu uma mutação de um vírus chamado SARS-Cov-2 na China, ocasionando uma doença que pode vir a provocar uma síndrome respiratória em pelo menos 20% dos infectados, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS). No início de 2020 essa carga viral já estava presente no cotidiano dos/das brasileiros/brasileiras, impactando diversos setores, inclusive a educação, sendo um dos mais afetados, que necessitou se reinventar diante das limitadas condições impostas tanto pelo próprio vírus, quanto pelo abandono político.

Com o aumento de casos confirmados de Covid-19, a OMS recomendou que houvesse o isolamento social, o que ocasionou apenas serviços essenciais em funcionamento, como por exemplo farmácias, mercados, postos de saúde, etc. Com o fechamento de diversos estabelecimentos que não ofertavam serviços essenciais, alguns proprietários demitiram parte de seus funcionários e o índice de vulnerabilidade social se

tornou (ou deveria se tornar) uma preocupação coletiva.

Além disso, os brasileiros em geral enfrentam ideias negacionistas por parte da sociedade, que ignoram as consequências de uma das maiores crises sanitárias do século, minimizando as responsabilidades das ações do Estado. Enquanto isso, houveram acordos políticos com a indústria farmacêutica para a venda do Kit Covid (Cloroquina, Hidroxicloroquina, Ivermectina)<sup>1</sup>. Mesmo com diversas pesquisas que afirmavam a falta de eficácia no tratamento, o presidente Jair Bolsonaro e seus aliados (das diferentes esferas do poder) continuam defendendo seu uso, além de adiar ações de vacinação para a população<sup>2</sup> brasileira.

Com o agravamento da pandemia, a partir do primeiro caso de Covid no Brasil, todas as escolas da rede pública adotaram o sistema de ensino remoto para evitar que houvesse um colapso no sistema de saúde. As escolas ressignificam a sua forma de ensino conforme o contexto que estão inseridas, e o ensino remoto torna-se o único método de ensino seguro durante a pandemia.

No Rio Grande do Sul, a implementação das aulas remotas na rede de ensino se deu a partir de 1º de junho de 2020 por meio da plataforma *online* Google Classroom. Driblando as dificuldades no acesso à rede de internet, os diversos pais dos alunos passaram a retirar as atividades impressas, conforme o decorrer das aulas programadas nas escolas.

Essa forma de ensino surge como uma possibilidade de continuar as atividades letivas durante a pandemia. Entretanto, logo foi possível observar algumas problemáticas acarretadas pelo modelo *online*. Behar (2020, s.p) conceitua o ensino remoto como “uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro”.

Para Behar (2020, s.p), essa modalidade de ensino é considerada remota porque repentinamente, os professores e os alunos estão impedidos por decreto de frequentarem tais instituições educacionais, afetando diretamente o planejamento pedagógico do ano

---

<sup>1</sup> É possível encontrar mais informações em reportagens que relatam o andamento da CPI da covid, (Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2021/11/29/prevent-senior-assina-acordo-com-mp-e-afirma-que-publicou-inverdades-sobre-a-cloroquina>>. Acesso em 20 de dezembro de 2021).

<sup>2</sup> O atraso na vacinação contra a covid-19. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-57674512>> Acesso em 15 de jan. de 2022.

letivo de 2020, que teve que ser reinventado.

Há, ainda, o entendimento de que o ensino remoto, ou a educação remota, configura-se como as práticas pedagógicas mediadas por plataformas digitais (ALVES, 2020). Entretanto, o acesso às tecnologias não é a realidade de todos os alunos da rede pública, pois muitos tiveram que contar com a folha impressa das atividades que foram entregues nas escolas. Dessa forma, considera-se o ensino remoto emergencial aquele que ocorreu de forma não presencial, por meio tecnológicos ou não, a fim de evitar proliferação do vírus.

A Residência Pedagógica (RP), assim como todas as instituições, programas e projetos que envolvem o ensino, se adaptaram a nova forma de realizar as atividades pedagógicas, adotando as medidas necessárias para evitar a propagação do vírus. Seguindo essa preocupação, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) garantiu que nenhum bolsista ou estagiário seria obrigado a estar de forma presencial no seu ambiente de estágio ou bolsa.

Com essa medida adotada de forma emergencial durante a pandemia, surgiram outros questionamentos, pois muitos professores nunca tiveram acesso a esse tipo de reflexão sobre o fazer pedagógico à distância. Há ainda, casos em que outros professores em formação nunca haviam realizado práticas pedagógicas nas escolas, mesmo que de modo presencial.

Assim como os alunos das escolas públicas, surgem outras reflexões: 1) Como fazer uma didática acessível sem saber as necessidades pedagógicas e cognitivas do aluno a distância? 2) Os pais conseguirão auxiliar na mediação das atividades pedagógicas?; 3) Os alunos terão acesso à internet ou os pais conseguirão ir às escolas entregar as atividades?; 4) O ensino remoto garantirá a qualidade, o direito e a igualdade de ensino que o modelo presencial tinha?

Esses questionamentos surgem a partir das preocupações de se evitar o aumento da evasão escolar, dado que o atraso escolar será uma realidade a ser enfrentada com o retorno do ensino presencial.

No ensino superior também surgem outros questionamentos, tais como: 1) Como será a formação desses professores que não chegaram a ir para a escola de ensino básico de forma presencial? 2) Os alunos terão condições de acompanhar as aulas de forma online? 3) Os professores conseguirão lidar com a tecnologia e manter uma

didática adequada para a formação desses futuros profissionais? 4) Como elaborar novas metodologias em um contexto de crise sanitária? 5) A evasão no curso aumentará com o ensino remoto?

Diante dos inúmeros desafios que o ensino remoto emergencial ocasionou, o objetivo da pesquisa é investigar esses desafios e estratégias que os estagiários e residentes licenciados da geografia na UFSM tiveram durante suas práticas pedagógicas nas escolas públicas da educação básica, enquanto estavam/estão vinculados ao programa Residência Pedagógica.

O inquietamento pela pesquisa surgiu através da vivência da autora no programa a partir do início de 2019, em que permaneceu durante 3 semestres como bolsista e 1 como voluntária. Dois destes meses foram de forma presencial e dois no ensino remoto, contribuindo significativamente para a observação dessas mudanças, percebendo a abrupta diferença no ensino presencial e no ensino remoto e a particularidade do momento em que a sociedade vivencia com a fatídica pandemia.

Tudo isso, apesar de trágico, serviu de motivação para os diversos questionamentos que levaram à construção deste trabalho, metodologicamente apoiando nas orientações de Minayo (2011, p. 622), quando afirma que "a qualidade de uma análise depende também da arte, da experiência e da capacidade de aprofundamento do investigador que dá o tom e o tempero do trabalho que elabora."

Dessa forma, a pesquisa configura-se a partir de uma metodologia qualitativa, por meio de uma abordagem que

realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se envolve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 244).

A aproximação com o objeto de estudo, a residência pedagógica e as práticas produzidas a partir do programa ocorreu pela observação participante em reuniões e em práticas pedagógicas. Também foram realizadas leituras de documentos publicados em veículos de comunicação do governo federal, da CAPES e da UFSM sobre o tema em questão. Para a análise dos resultados, foi utilizada a metodologia de análise de conteúdo que, segundo Gil (1943), se estabelece em 3 fases:

[...] a primeira é a de pré-análise, onde se procede à escolha de documentos, à formulação de hipóteses e à preparação do material para

análise. A segunda é a exploração do material, que envolve a escolha de unidades, a enumeração e a classificação. A terceira etapa, por fim, é constituída pelo tratamento, interferência e interpretação de dados. (GIL, 1943, p.89).

Para aprofundar a pesquisa, foram realizados 3 questionários para os antigos e atuais residentes do programa. Cada questionário tentou levar em consideração a fundamentação teórica sobre a formação inicial de professores, assim como o contexto em que cada residente esteve inserido, seja no ensino presencial e/ou no ensino remoto. Foram obtidas 3 respostas para o questionário sobre o ensino presencial, 4 respostas para questionário sobre a vivência no ensino presencial e remoto, 4 respostas para o ensino remoto.

Através dos questionários foi possível visualizar as diferenças das experiências, tanto no contexto histórico, como também o contexto social em que as escolas estão inseridas.

## **2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

Este capítulo contém a revisão bibliográfica que fundamentou a pesquisa, com vozes de outros autores que dedicaram-se a estudos na área que foram essenciais para guiar quais os conceitos utilizados no trabalho. Essa revisão bibliográfica está subdividida em 4 partes, a fim de fundamentar o debate em torno das temáticas que englobam essa pesquisa.

### **2.1 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL**

No Brasil, a formação inicial de professores está atrelada às concepções e práticas apreendidas durante o vínculo com o ensino superior das licenciaturas. A formação dos docentes é direcionada pela concepção de ensino, de escola e de currículo, preconizada num dado momento e num determinado contexto, e ainda das competências e conhecimentos que se reconhecem e se exigem ao professor, mas também das oportunidades e dos processos de formação proporcionados aos alunos futuros professores no contexto de formação, quer nas instituições de ensino superior, quer nas

escolas. (FLORES, 2010).

Abordar a formação dos professores é discutir também sobre a concepção de ensino, no caso da Geografia, bem como o contexto que os (futuros) professores estão inseridos. Esse processo de adaptação condiz com as oportunidades de socialização que esses profissionais obtiveram durante sua formação inicial, decorrente da interação entre o indivíduo e seu contexto, ou seja, o ambiente de socialização de saberes, sejam eles em escolas formais ou informais.

Assim como o currículo das instituições e as oportunidades de socialização direcionam a formação inicial dos alunos em licenciatura, a predisposição para a pesquisa e o estudo de determinados assuntos influenciam na sua formação, assim como sua construção social.

Loughran (2009, p. 29) aponta que “os alunos futuros professores entram nos programas de formação inicial de professores à espera que lhes digam como devem ensinar”. Porém, há desafios para os professores formadores de fundamentar a reflexão sobre o ensino aprendizagem, a fim de que seus alunos superem a crença sobre receitas para sala de aula, haja visto que, na linguagem popular, “não existem receitas de bolo para dar aula”.

Tal situação constitui um desafio para os formadores de professores no sentido de encontrar “um equilíbrio entre responder às “verdadeiras necessidades” dos seus alunos para desenvolverem as suas competências de ensino e fazer com que sejam aprendentes activos e promotores do desenvolvimento do seu próprio ensino.” (FLORES, 2010, p. 183).

Para isso, os (as) alunos (as) das licenciaturas precisam ter uma bagagem adequada dos conteúdos relacionados ao ensino de geografia, a partir de uma socialização de saberes em ambientes da educação básica, assim como uma visão crítica sobre esse processo de ensino e aprendizagem.

Em contrapartida a essa perspectiva, alguns autores apontam sobre as expectativas elevadas e “irrealistas”, bem como para a “hiper-responsabilização” e pressão social exercidas sobre os professores, tornando-se, muitas vezes, um bode expiatório do sistema educativo. (GIMENO, 1991; ESTEVE, 2000; ESTRELA, 2001).

A formação inicial está relacionada não apenas a experiência individual dos futuros (as) professores (as) no campo do saber fazer, mas do poder-fazer. Para Vitor Paro, “não

se deve acreditar que esse poder fazer represente apenas uma potencialidade ou um atributo individual.” (PARO, 2014, p. 36).

O poder-fazer, portanto, nunca é individual: sempre é social. Não se pode pensar que existe um estado puro, imaculado, porque sua existência sempre será parte da maneira em que se constitui a sociabilidade, da maneira em que se organize o fazer. (HOLLOWAY, 2003, p. 48-49).

O poder-fazer em que Paro e Holloway abordam está atrelado aos fluxos sociais e são rompidos pelo poder sobre, como os autores denominam, se encaixa em um poder estruturante. Aqueles que exercem o poder sobre a ação dos outros lhes negam a subjetividade, negam a parte que lhes corresponde no fluxo do fazer, os excluem da história. (HOLLOWAY, 2003, p. 51).

Esses fatores, que se estabelecem nas estruturas das instituições tanto do ensino superior quanto da educação básica, influem de maneira objetiva e subjetiva nas práticas docentes desde a formação inicial dos alunos.

O poder sobre as ações, pode ser identificado na questão de oferta de experiência para os alunos da licenciatura e o poder-fazer nas delimitações ou limitações das metodologias e na forma como os licenciados abordam os conteúdos.

O fazer pedagógico se constitui no fazer social onde, para Paulo Freire, “a formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico que vivemos.” (FREIRE, 2001, p. 50).

Segundo Berger e Luckmann (1985, p. 75) “O *homo sapiens* é sempre, e na mesma medida, *homo socius*”. O ser humano é um ser social e suas necessidades biológicas apenas limitam, de certo modo, a sua ação externa, mas o ser humano se constitui na sua sociabilidade. Na perspectiva de Berger e Luckmann, se o ser humano se mantivesse isolado, os sujeitos não conseguiriam produzir um ambiente humano, assim seria impossível se desenvolver isolado.

Essas ideias são essenciais quando discutimos a formação de professores, pois a educação, nos moldes que exercemos hoje, é um produto social. Como aponta Paulo Freire (2001, p. 12), “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Paulo Freire é uma das maiores referências do Brasil e do mundo sobre a educação, principalmente por ter fundamentado uma pedagogia libertária e emancipatória, com bases no marxismo e numa educação humanista, ao defender a transformação social através da educação, cuja

[...] se destaca pela concepção dialética de educação, que é vista como atividade social de aprimoramento pela aprendizagem e pelo agir, vinculadas ao processo de transformação societária, ruptura com a sociedade capitalista e formas de alienadas e opressoras de vida (LOUREIRO, 2004, p. 66).

Na defesa de uma educação transformadora, Paulo Freire aponta a diferença do educar para o falso ensinar: “É a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar”. (Paulo Freire, 2001, p. 16).

O falso aprender do qual Paulo Freire se refere está relacionado à educação bancária, a qual acredita que educar é transferir conhecimento e não considera os saberes dos quais os educando carregam através da suas experiências com o espaço vivido.

Ser educador é uma tarefa complexa, “a reflexão crítica sobre a prática se torna exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo”. (FREIRE, 2001, p. 14).

A Teoria e a Prática tem que estar em comum acordo, ocorrendo de forma conjunta, pois sem a prática há uma lacuna na formação dos (as) educadores (as). Dessa forma é possível desenvolver a práxis, já que “a antropologia sugere que a “práxis”, (...), é a prática da liberdade”. (FREIRE, 1987, p. 11).

Os programas que incluem os (as) estudantes de licenciatura nas escolas de educação básica não apenas promovem o exercício da prática docente, mas também possibilitam o questionamento dos moldes da educação. Dessa maneira, seria possível construir uma práxis que caminhe em conjunto de uma educação mais acessível, principalmente para as comunidades que estão em situação de maior vulnerabilidade na sociedade capitalista.

Essa teoria/ação é previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDB, Lei nº 9.394/1996)<sup>3</sup> e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)<sup>4</sup>.

Entretanto, há uma preocupação do Estado com os resultados da educação pública. Conseqüentemente, há uma pressão sob os docentes para a adequação do ensino conforme as necessidades do mercado. A “mercantilização da educação” (CALGREEN, 1999 *apud* FLORES, 2003) inclui metas estandarizadas e predeterminadas obtidas de um processo linear em que a eficiência e a eficácia emergem como critérios - chaves para “medir” a qualidade do ensino. (FLORES, 2003).

A imagem da fábrica - que enfatiza o modo linear, estandardizado e sequencial como o currículo é implementado - já não serve para descrever das escolas e a metáfora do especialista numa determinada matéria e do transmissor de conhecimentos - tradicionalmente aceite - deu lugar às imagens mais complexas e abrangentes para descrever o trabalho dos professores. (FLORES, 2003, p. 130).

Para Paulo Freire (2002), ser professor (a) pesquisador (a) é uma prática da natureza do educador. Ser professor(a) pesquisador(a) que tem compromisso com uma educação crítica, proporciona a superação desse paradigma que vislumbra os(as) professores(as) apenas como implementadores de diretrizes curriculares.

Além disso, as literaturas apontam que a dinâmica da vivência na educação e o trabalho docente ultrapassam o trabalho intelectual e/ou racional. “Para além de uma atividade cognitiva, o ensino constitui uma atividade emocional (Nias, 2001 *apud* Flores, 2003), o que implica que os professores sejam capazes de conhecer e gerir suas próprias emoções e as emoções dos outros.” (FLORES, 2003, p. 130).

Nessa perspectiva, a destreza do professor em relação aos conteúdos, o uso de metodologias diferenciadas e adequadas e a reflexão sobre a prática individual, não são por si só suficientes. Por outras palavras, o ensino significa também cuidado/atenção e

---

<sup>3</sup> BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. (Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em 25 de nov. de 2021).

<sup>4</sup> BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. (Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 25 de nov. de 2021).

inclui um dever moral, o que requer um domínio de destrezas intra e interpessoais e um compromisso ao mesmo tempo pessoal e profissional. (FLORES, 2003).

A complexidade do envolvimento profissional dos educadores, trás junto questionamentos sobre o profissionalismo docente, já que

a existência de tarefas mais amplas para os professores, a maior complexidade das funções que têm de desempenhar, o juízo mais sofisticado que se lhes exige e a tomada de decisão coletivas apontam para formas de reprofissionalização, enquanto que a tendência por uma formação mais pragmática, a redução na tomada de decisões sobre objetivos e propósitos de ensino e a maior dependência em termos de resultados de aprendizagem preespecificados associam-se a uma lógica de desprofissionalização. (FLORES, 2003, p. 134).

Dito isso pois a forma como os (as) professores (as) se observam e observam o ensino implica em uma determinada visão sobre o profissionalismo docente, onde

[...] as alterações na prática operacional do 'profissionalismo' refletem as crescentes complexidades e contradições inerentes ao trabalho dos professores num mundo pós-moderno (...) o seu trabalho encerra ao mesmo tempo um desafio ou uma ameaça. Tanto podem ser autônomos como responsáveis perante outros, independentes como colaboradores, controlar o seu trabalho como não controlar, centrados no professor como centrados no aluno. (DAY, 1999, p. 12).

Algumas alterações na prática operacional podem ser entendidas como individuais (ou até subjetivas), além de outras que são impostas por diferentes fatores, sejam eles contexto histórico, social, bem como colocadas por diferentes agentes, sejam eles o Estado, a sociedade civil ou até mesmo a comunidade escolar. "Os professores podem responder de diferentes modos às mudanças 'impostas', desde a aceitação (passiva) até à emancipação e pró-ativismo, coexistindo, portanto, diferentes visões sobre o profissionalismo docente." (FLORES, 2003, p. 137).

Para Gatti (2014, p. 37), "há um acúmulo de impasses e problemas historicamente construídos e acumulados na formação de professores em nível superior no Brasil que precisa ser enfrentado". Esses problemas na formação inicial de professores ocorrem não apenas no ensino superior de instituições federais, mas principalmente nas instituições particulares de ensino a distância.

Quando analisado com maior profundidade o sistema educacional brasileiro, percebe-se que novos caminhos para a formação inicial de docentes ficam na dependência de atuação em política educacional de modo mais coerente e integrado e, na condição de executivos e legisladores, de basear-se em pesquisas para a tomada de

decisões dentro de uma visão mais ampla do contexto educacional e social. (GATTI, 2014).

## 2.2 A CONSTITUIÇÃO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Em 2007, o Senador Marco Maciel (DEM/PE) propôs o programa residência educacional, ao qual ele afirma que teria se inspirado na residência médica. Pelo PLS 227/07, o programa teria uma carga horária mínima de 800 horas e, dois anos após ser implementado, exigiria o certificado de aprovação para professores dos anos iniciais e do ensino fundamental. “Tratava-se de uma concepção de modalidade ulterior à formação inicial a qual denominou a Residência Educacional, incluindo para isto uma proposta de alteração no artigo 65 da LDBEN/96.” (SILVA; CRUZ. 2018, p. 230).

Um projeto do senador Blairo Maggi (PR-MT), em 2012, adapta o PLS 227 proposto por Marco Maciel (DEM-PE). A reformulação do senador do PR, Projeto de Lei (PLS) nº 284/12, trouxe a denominação de Residência Pedagógica, que seria uma etapa ulterior de formação inicial para a docência na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, na forma da “residência”, remunerada por meio de bolsas de estudos e com carga horária mínima de 800 horas. “Ainda, de acordo com aquele PLS, haveria a possibilidade que o certificado de aprovação na Residência Pedagógica pudesse ser utilizado nos processos seletivos das redes de ensino.” (SILVA; CRUZ, 2018, p. 231). Serviria, então, como uma estratégia em provas de títulos para os professores que viriam a tentar ingressar através de concursos ou contratos na área da educação.

Em 2014, a Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado aprovou o Projeto de Lei 6/2014, PLS 6/2014 do senador Ricardo Ferraço (PSDB-ES), que propunha a alteração da LDB propondo a Residência Docente. Esse projeto determinava que a formação docente para educação básica incluiria a residência como um passo extra à formação inicial, com uma carga horária de 1.600 horas que seriam divididas em dois períodos de 800 horas.

A proposta previa que os sistemas de ensino ofertariam a residência docente para licenciados em número igual ou superior a 4% do respectivo quadro docente em atividade até o ano de 2024, devendo garantir até o ano de 2017 vagas em número correspondente ao mínimo de 0,5%. Pelo texto, a residência deverá ser ofertada para licenciados com até três anos de conclusão dos cursos de licenciatura e será coordenada por docentes das instituições formadoras e

supervisionada por docentes do estabelecimento de ensino em que seja desenvolvida. (SILVA; CRUZ. 2018, p. 231).

Essa proposta causou controvérsias e discussões entre entidades, associações e especialistas da educação, pois era uma discussão que carecia de aprofundamento no debate para auxiliar nas lacunas tanto da formação inicial dos professores, como nas problemáticas da educação básica. Para Silva e Cruz (2018, p. 231), "a falta de clareza no projeto de lei foram apontadas como pontos desfavoráveis à implementação."

É possível observar um ponto em comum entre as propostas: a residência se estabeleceria como uma formação continuada, posterior a conclusão das graduações de licenciatura, para atuar na educação básica. No primeiro projeto, seria uma etapa obrigatória antes do ingresso efetivo na carreira e nos outros serviria para prova de títulos na classificação dos professores.

Os senadores, ao propor os projetos, seguiram a métrica do que a residência médica e não aprofundaram a discussão no âmbito da educação, visionando um projeto que levasse em consideração as necessidades para a formação inicial dos professores, vinculadas às experiências na educação básica.

Mesmo que os projetos não tenham sido implementados nas IES, a muito tempo ocorre experiências isoladas de residências pelo Brasil. Há relatos que a primeira tentativa da construção da residência Pedagógica no Brasil "ocorreu em 2009 no curso de Pedagogia no campus Guarulhos na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), tais práticas impulsionaram conduzir a institucionalização de um programa de residência pedagógica aos cursos de licenciaturas no Brasil." (SILVA *et al.*, 2020, p. 167).

Em São Paulo, na cidade de Jundiaí aconteceu um projeto semelhante a residência pedagógica, que entrou em vigor em 2014 mas não há relatos da sua continuidade. A iniciativa partiu da prefeitura ao firmar parcerias com 3 universidades particulares da cidade. Tratava-se do Programa de Estágio Remunerado<sup>5</sup> que oferecia salários no valor de R\$950,00 para 225 estagiários das áreas de pedagogia, letras, psicologia e educação física. Continha uma carga horária de 5 horas por diárias. Os estagiários auxiliavam os educadores da rede nas atividades escolares, a exemplo do

---

<sup>5</sup> Notícia sobre a prorrogação de inscrição para convênio de faculdades ao Programa Estágio Remunerado. Disponível em: <https://jundiai.sp.gov.br/noticias/2014/12/01/inscricao-aberta-para-interessados-em-oferecer-estagio-remunerado/>> Acesso em 1 de jan. de 2022.

planejamento de conteúdo, e também, vivenciavam a rotina das unidades escolares.

No Rio Grande do Sul também ocorreu uma iniciativa que se aproxima do RP. No município de Ivoti, no Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI), o Projeto de Residência Pedagógica foi criado em 2008 - vigente até hoje - prevê a migração dos jovens matriculados na instituição para outras cidades do país. Eles fazem um estágio supervisionado com duração de uma semana em colégios da rede Sinodal de Educação (escolas ligadas a igrejas luteranas) e, durante esse período, ficam hospedados nas casas dos professores de cada unidade. (SILVA; CRUZ, 2018).

Outra iniciativa ocorreu com a Fundação Municipal de Educação de Niterói, que estabeleceu uma parceria com o Centro de Alfabetização Leitura e Escrita (CEALE), vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – (UFMG) para as formações de professores. Essa parceria foi estabelecida por intermédio do Ministério da Educação - MEC que ofereceu o curso com recursos do Plano de Ações Articuladas – PAR, sem ônus para o município. A duração do curso foi de 60 horas, garantida a certificação com a chancela do MEC, da Secretaria de Educação Básica e do CEALE.

Assim, no Brasil, há outro vínculo de estágio remunerado através do Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE)<sup>6</sup>, que é uma associação do setor privado e sem fins lucrativos. Oferece serviços gratuitos, para adolescentes, jovens e universitários, a fim de colocá-los no mercado de trabalho através do jovem aprendiz e de estágios. No caso das licenciaturas, os municípios entram em contato com o CIEE e ofertam as vagas de estágio, assim o universitário cadastrado pode demonstrar interesse e concorrer a vaga, geralmente são vagas remuneradas.

As informações sobre os projetos são bastante limitadas e não há exatidão sobre a contribuição para a formação dos professores na perspectiva da construção de uma base comum nacional<sup>7</sup>. São experiências bem pontuais que surgem com a necessidade de suprir a carência de professores e solucionar problemas na rede de ensino municipal, contratando licenciados em estágios remunerados (SILVA; CRUZ, 2018).

Ações pontuais, para Silva e Cruz (2018, p. 234), “não se direcionam para a

---

<sup>6</sup> Mais informações sobre o Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE) disponível em: <<https://portal.ciee.org.br/>> acesso em 2 de jan. 2022.

<sup>7</sup> Princípios elaborados para a constituição de uma unidade praxiológica na Formação de Professores pela ANFOPE - Associação Nacional de Formação de Professores (1998).

constituição de uma ação que atenda à totalidade do trabalho docente”. Dessa forma, configura-se que o foco da ação política na formação dos professores é marcado por uma

[...] grande pressão para que os professores apresentem melhor desempenho, principalmente no sentido de os estudantes obterem melhores resultados nos exames nacionais e internacionais. As críticas ressaltam, sobretudo, os professores como mal formados e pouco imbuídos de sua responsabilidade pelo desempenho dos estudantes. A partir daí, os diversos níveis governamentais vêm criando mecanismos que visam ampliar o controle do exercício profissional, mediante exames de certificação de competência, associados à implantação de incentivos financeiros. Tais medidas, no entanto, se não totalmente dispensáveis, precisam ser relativizadas frente aos salários nada compensadores, carreiras que não oferecem clareza de percurso, imaginário coletivo desmotivado em relação à profissão, alto índice de abandono da docência e a progressiva queda na procura pelos cursos de licenciatura. Revela-se um cenário que exige assumir prioridades para tornar a ocupação não apenas mais atrativa e valorizada, mas também mais competente para o desenvolvimento de uma educação com qualidade para todos. (SHEIBE, 2010, p. 985).

Esse tensionamento com os professores, tanto os profissionais em formação como os atuantes, provoca evasões cada vez maiores nos cursos de licenciatura, assim como o esgotamento dos profissionais da educação. Ser professor(a) requer uma atenção ao movimento dinâmico, no sentido de que, a sociedade moderna está em constante mudança, e os profissionais são cobrados para acompanhar esse dinamismo. Para isso devem ser valorizados e remunerados de forma adequada a sua profissão.

Na intenção de preencher algumas lacunas nessa formação inicial, é que podemos observar através de alguns exemplos anteriores que sempre houve uma tentativa nas Instituições de inserir esses profissionais nas escolas de educação básica. Para o Estado, e também as instituições privadas de ensino que formam professores, é muito benéfico, pois insere esses estudantes de licenciatura nas escolas da educação básica com uma baixa remuneração.

Entretanto, com tão poucas iniciativas destinadas à formação de professores, torna-se contraditório e arriscado apontar essa crítica aos programas de formação. Visto que o saber pedagógico se faz na prática e é necessário uma imersão dos estudantes da licenciatura para que os mesmo consigam assumir futuramente sua profissão com mais segurança.

Nesse sentido, o Ministério da Educação lançou a Política Nacional de Formação de Professores em outubro de 2017, antecedendo a efetivação do programa Residência Pedagógica. Segundo o portal do MEC essa política:

demanda um investimento de aproximadamente R\$2 bilhões, abrange desde a criação de uma Base Nacional Docente até a ampliação da qualidade e do acesso à formação inicial e continuada de professores da educação básica. Só no Programa de Residência Pedagógica, o MEC vai ofertar 80 mil vagas a partir do próximo ano. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, s.p.).

Esse programa tem como público alvo<sup>8</sup> os(as) alunos(as) dos cursos de licenciatura ofertados na modalidade presencial ou no âmbito do Sistema Universidade Aberta (UAB), por Instituições do Ensino Superior (IES) públicas ou privadas sem fins lucrativos.

O então ministro da educação durante o governo interino do presidente Michel Temer, Mendonça Filho (2018, s.p.) afirmou que “a boa formação de professores é fundamental e tem um impacto direto dentro da sala de aula, principalmente, na questão da qualidade do ensino e do aprendizado das crianças e jovens nas escolas de educação básica do Brasil.”

Entretanto, as autoras Silva e Cruz (2018, p. 237) destacam que:

ao propor a Residência Pedagógica localizada na formação inicial há uma preocupação inerente com a formação para o trabalho, ou seja, com a relação teoria e prática, que fica ainda mais evidente quando a proposta vincula a residência ao estágio supervisionado e a necessidade de imersão na prática (SILVA; CRUZ, 2018, p. 237).

É preciso estar atento sobre a perspectiva da imersão da prática sem a teoria, pois “coloca ênfase na prática como concepção utilitarista na formação dos professores” (SILVA; CRUZ, 2018, p. 238). Todavia, ao mesmo tempo que os professores em formação são formados pelo programa, eles também formam e direcionam as práticas, assim assumem a capacidade de questionar os parâmetros não apenas da educação básica, mas da educação como um todo.

Nóvoa (2009) alerta sobre a importância de uma formação docente que não seja estática e somente voltada às teorias educacionais. Para os autores Silva *et al.* (2020, p. 168) é importante salientar “a importância da prática para o desenvolvimento de conhecimentos relativos à educação e à docência (didática geral), e as aprendizagens de metodologias significativas que contribuam ao ensino nas disciplinas específicas (didáticas específicas)”.

---

<sup>8</sup> Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. (Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>>. Acesso em 23 de agosto de 2021).

Isso tudo reforça a importância de levar em consideração as críticas ao Programa Residência Pedagógica. É importante que a residência docente esteja preocupada em estabelecer uma política de Estado (e não apenas de governo) e que considere a sua totalidade, abarcando elementos da formação e valorização docente, por meio da formação inicial e continuada, plano de carreira, condições de trabalho e remuneração adequada.

Silva e Cruz apontam de forma cirúrgica as falhas na apresentação do programa:

O princípio orientador não pode ser um conjunto de programas apresentada de forma fluida numa apresentação de slides, mas a criação de um subsistema nacional de formação de professores em que para a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), tal concepção de formação valorize uma base comum nacional, a sólida formação teórica e interdisciplinar, a unidade entre teoria e prática, a gestão democrática, o compromisso social e ético, a avaliação permanente, a articulação entre formação inicial e continuada e o trabalho coletivo. (SILVA; CRUZ, 2018, p. 243).

Essas concepções são essenciais no debate para a reconstrução de um programa que tem diversos aspectos positivos, mas que no campo do educador investigador sempre haverá perspectivas para reinventar melhores formas de construir uma educação emancipadora, para isso a formação dos professores tem que estar atenta às considerações coletivas.

Compreende-se a dificuldade de discutir propostas contra-hegemônicas a partir de uma perspectiva institucional, pois na maioria das vezes o Estado serve aos interesses das classes dominantes. Fiori aponta de forma assertiva no prefácio da “Pedagogia do Oprimido” quando afirma que “em sociedades cuja dinâmica estrutural conduz à dominação de consciências, a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes. (FIORI *apud* FREIRE, 2019), já que “os métodos da opressão não podem, contraditoriamente, servir à libertação do oprimido.” (FREIRE, 2019, s.p).

A pedagogia dominante está presente não apenas nas escolas públicas da educação básica, mas também está introjetada na cultura das classes populares

submetidos ao condicionamento de uma cultura do êxito e do sucesso pessoal, reconhecer-se numa situação objetiva desfavorável, para uma consciência alienada, é frear a própria possibilidade do êxito. Quer neste, quer no caso dos profissionais, se encontra patente a força “sobredeterminante” da cultura em que se desenvolvem os mitos que os homens introjetam. Em ambos os casos, é a cultura da classe dominante obstaculizando a afirmação dos homens como seres da decisão. (FREIRE, 2019, p.).

Nesse sentido, salienta-se a importância de construir essas alternativas contra-hegemônicas de forma orgânica entre a educação básica e o ensino superior, a fim de fomentar o debate e o conhecimento em torno da formação dos professores, em uma perspectiva de uma educação emancipadora, libertária e popular. Dessa forma, haveria maior valorização da ciência frente às ideias negacionistas que ainda existem - como as que ocorreram na pandemia - sejam cada vez menos presentes no cotidiano da sociedade.

### 2.3 O ENSINO REMOTO, EXAUSTÃO DOCENTE E A DESIGUALDADE SOCIAL

As escolas públicas de educação básica abrangem a maioria dos (as) filhos (as) dos (as) trabalhadores (as) que não estão configurados na classe média. Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam que a evasão e o atraso escolar tem ligação direta com a relação socioeconômica, “atingindo a população mais pobre em até oito vezes mais que o estrato mais rico”. (CUNHA *et al.*, 2020, p. 20). Essas interrupções na trajetória escolar ocorrem mais frequentemente entre jovens de 15 a 17 anos e que estão, sobretudo, no Ensino Médio. (IBGE, 2019).

Quando verificamos os dados da pesquisa realizada pelo CETIC (2019) no Brasil, 29% dos domicílios, aproximadamente 19,7 milhões de residências, não possuem internet. Desse montante de desconectados, 59% alegaram não contratar esse serviço por considerar muito caro, outros 25% não dispõem de internet em suas localidades. Os dados mostram ainda que 41% dos entrevistados não possuem computador e 49% não sabiam como utilizar a rede de internet. (CETIC *apud* CUNHA *et al.*, 2020. p. 36). Quando se trata do ensino remoto, a diferença entre as escolas da rede pública e da rede privada são enormes. “Se 97,4% dos estudantes da rede privada gaúcha aprendem conteúdos novos diariamente, alunos da rede estadual apenas revisam atividades – quando têm acesso à internet”. (SINEPE, 2020, n.p.).

Essa é uma realidade que também faz parte do ensino superior, pois as carências econômicas são também uma das causas do elevado índice de evasão, que gira em torno de 40%. Destes, muitos estão em vulnerabilidade social e não conseguem se manter no Ensino Superior, mesmo com a isenção das mensalidades no caso privado. (DIAS SOBRINHO e BRITO, 2008).

O avanço das tecnologias, especialmente as redes sociais a partir do século XXI, tornaram-se parte da vida cotidiana das pessoas. Entretanto, mesmo que tenham acontecido diversos avanços na área da informática, ainda sim, não é possível associar este avanço a um progresso homogêneo da sociedade.

Não há dúvida de que, com a Internet - mídia, daqui em diante, tão banal quanto o telefone - entramos em uma nova era da comunicação. Muitos estimam, com certa ingenuidade, que o volume cada vez maior de comunicação fará reinar, nas nossas sociedades, uma harmonia crescente. Ledo engano. A comunicação, em si, não constitui um progresso social. E ainda menos quando é controlada pelas grandes firmas comerciais da multimídia. Ou quando contribui para aprofundar as diferenças e as desigualdades entre cidadãos do mesmo país, ou habitantes do mesmo planeta. (RAMONET, 1998 p.145).

Além da falta de acesso a essas ferramentas, muitos (as) professores (as) e alunos (as) demonstraram ter dificuldades em lidar com essas ferramentas, como constatado por Souza *et al.* (2020, p. 4) quando defendem que “a ruptura dos processos presenciais para os virtuais de ensino e aprendizagem requer maior exploração de recursos tecnológicos até então pouco utilizados no ambiente escolar”.

No Rio Grande do Sul, o governador Eduardo Leite anunciou a suspensão das atividades da rede estadual a partir do dia 19 de março, através de um vídeo publicado nas redes sociais em 16 de março<sup>9</sup>.

As aulas das escolas e universidades privadas estavam suspensas desde o dia 16 de março de 2020 por recomendação do Sindicato do Ensino Privado (SINEPE). Nessa época, havia a previsão de retorno das atividades presenciais no dia 1º de abril. No entanto, no final de março, o cenário da pandemia se agravou e um Decreto Estadual suspendeu as atividades até o dia 30 de abril de 2020<sup>10</sup>.

Na prática, a paralisação das atividades nas escolas e universidades não significou uma folga do trabalho docente. Logo as atividades previstas para as escolas e universidades no ano letivo de 2020 e início de 2021 foram transpostas para ferramentas digitais e, até mesmo a Educação Infantil adotou o ensino remoto. Rapidamente, o Conselho Estadual de Educação do estado do RS posicionou-se pela continuidade das

---

<sup>9</sup> Governador do RS suspende aulas presenciais. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2020/03/16/governo-do-rs-suspende-aulas-da-rede-estadual-a-partir-desta-quinta-devido-ao-coronavirus.ghtml>> Acesso em: 6 de jan. 2022.

<sup>10</sup> Aulas suspensas até o dia 30 de abril de 2020. Disponível em: <<https://estado.rs.gov.br/governo-prorroga-suspensao-de-aulas-em-todas-as-instituicoes-de-ensino-ate-o-fim-de-abril>> Acesso em: 7 de jan. de 2022.

atividades escolares: O “Conselho Estadual de Educação (CEEEd/RS) publicou na quarta-feira (18/03) o parecer nº 1/2020 autorizando as atividades domiciliares na educação básica, no período de suspensão das aulas presenciais para conter a propagação do vírus.” (CEEEd/RS, 2020, s.p).

Após o início das atividades remotas, iniciou-se um debate sobre possíveis impactos na aprendizagem dos alunos e a produtividade da educação.

Há consenso entre especialistas que o ensino remoto não substitui o presencial, mas, ao menos, contribui para minimizar os danos causados pela suspensão das aulas. Para o diretor de políticas públicas do Todos Pela Educação, Olavo Nogueira Filho, o afastamento do ambiente escolar deixará sequelas que precisam ser amenizadas mesmo [a] distância. (ELY, 2020, s.p.).

Essas sequelas se agravam quando não é apontada a dimensão emocional ou psicológica que os (as) professores (as) e os (as) alunos (as) poderiam estar enfrentando diante do contexto, quando tratados os impactos no processo de aprendizagem na esfera política. Para Saraiva *et. al.* (2020, p.6) “o tempo escolar é um tempo de performatividade e não pode ser desperdiçado, sob ameaça de que não se cumpram determinadas metas”.

Houveram muitos questionamentos sobre as atividades remotas. Se eram apenas atividades, se o ensino remoto era uma modalidade de ensino a distância, e por aí vai. Para o CPERS, seria sim, ensino a distância, pois “desde a suspensão das atividades presenciais na rede estadual, educadores(as) e estudantes da rede pública têm participado de um experimento massivo de Ensino a Distância”. (EDUCAÇÃO, 2020, s.p.).

Diversos especialistas têm marcado que ensino remoto e Educação a Distância (EaD) são conceitos distintos (IPOG, 2020). No Brasil o Ensino a Distância se encontra presente no ensino superior, tanto nas instituições privadas como nas públicas, com pouca interação síncrona<sup>11</sup>, contando com um tutor para a mediação das dúvidas e das atividades (geralmente padronizadas) exigidas. Para Saraiva (2010), a EaD reforça a lógica do controle rizomático, substituindo a vigilância pelas metas.

Todavia, o ensino remoto se aproxima da ideia da disciplina em que é necessário demonstrar um determinado acompanhamento do desenvolvimento do conteúdo, através de atividades não-avaliativas.

Nem todas as escolas públicas conseguiram aderir de forma integral o ensino

---

<sup>11</sup> Síncrona significa: que acontece exatamente ao mesmo tempo que outra coisa. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/sincrona/>> Acesso em 10 de jan. de 2022.

síncrono, mas minimamente houve uma tentativa de explorá-lo durante o ensino remoto. Essa estratégia foi uma tentativa de restabelecer a noção de um horário a ser cumprido, o que não ocorre na EaD, e tornar os corpos visíveis, mesmo que por uma *webcam*, como uma estratégia de vigilância. Os alunos estão separados e, todavia, fixos em seus lugares, com limitadas possibilidades de comunicação. O estabelecimento de horários, a fixação dos corpos em espaços virtuais e a limitação da comunicação são elementos associados aos mecanismos disciplinares. “O espaço das disciplinas é sempre no fundo, celular. Solidão necessária do corpo e da alma”, conforme afirma Foucault (1999, p. 123).

A solidão não se encontra apenas no cotidiano dos discentes, mas dos docentes também. Com a suspensão das aulas presenciais, o espaço de trabalho dos (as) professores (as) ocupou suas casas e sua rotina familiar. Assim como o tempo de trabalho aumentado, onde antes se configurava dentro de determinados turnos, há hoje uma demanda de reuniões de escolas para adaptação do ensino remoto, assim como ao atendimento de mensagens recebidas e respondidas fora do horário da aula, configurando

[...] uma demanda por disponibilidade irrestrita dos professores nesses tempos de pandemia. O trabalho vai além da carga horária contratada e o professor encontra-se disponível nos três turnos para responder às perguntas e tirar dúvidas por WhatsApp. Além disso, há a necessidade de planejar as atividades, enviar, seja em formato digital ou físico, e, ainda, ter tempo para receber e corrigir as atividades realizadas pelos alunos. (SARAIVA *et. al*, 2020, p.13).

Com a pandemia, houveram muitas narrativas em que não poderíamos parar, entretanto, se não houvesse tantas ferramentas tecnológicas como existem atualmente, como seria possível amenizar essa situação?

Se o mesmo vírus tivesse sido desencadeado 20 anos atrás — e sabemos que 20 anos não é nada — o COVID-99 nos encontraria em quarentena com rádio, TV a cabo, conexões à Internet principalmente por telefone (para a minoria conectada) e telefones celulares com tampinha. Sem plataformas, sem redes sociais, sem vídeos sob demanda, sem streaming ou videochamadas e com uma web ainda acordando O que teríamos feito em 1999 com a educação escolar? Como em situações semelhantes (terremotos, epidemias, guerras, inundações), certamente teríamos assumido a perda de avançar para planejar o retorno às escolas. (PANSOPHIA PROJECT, 2020, n.p.).

Por conta dessa cultura digital e globalizada, a tendência da sociedade moderna de querer soluções imediatistas é cada vez maior, dada a emergência de não perder diretamente, mesmo que o possa ser perdido ainda não esteja em evidência.

Com a tensão sobre a educação devido a inserção do ensino remoto, o sindicato dos professores do estado do RS (CPERS), manifestou sobre as condições pela mantenedora de trabalho para a oferta da educação remota

A Seduc e as CRES precisam assegurar recursos técnicos e financeiros mínimos para a realização do trabalho. Há educadores(as) sem dinheiro para comer tirando do próprio bolso para arcar com dados móveis. A carga horária por vezes supera a do período presencial. A formação continuada tem sido um vetor de crise e ansiedade. É inadmissível que, em um momento que pede tranquilidade, segurança e boa saúde, as atividades docentes gerem tanto estresse, aflição e sobrecarga para educadores(as) e estudantes. (CPERS, 2020, n.p., grifos nossos).

Diante dessas condições, o CPERS orientou os professores a:

1. Não trabalhe fora do seu horário normal;
2. Não responda pais ou alunos fora do seu horário normal;
3. Não faça os cursos de formação continuada fora do seu horário normal;
4. As direções devem comunicar claramente à comunidade escolar os horários disponíveis para o atendimento aos alunos e a realização de aulas programadas;
5. Quaisquer dificuldades na realização das aulas programadas ou do curso devem ser registradas e comunicadas à direção das escolas e às CRES;
6. Não peça fotos dos alunos estudando ou fazendo trabalhos, nem faça prints de webconferências. Expor imagem de menores é uma violação do ECA;
7. As CRES e direções devem respeitar as múltiplas realidades e limitações de cada escola, educador(as) e estudante (CPERS, 2020, s.p.)

A falta de formação e infraestrutura afetou diretamente os (as) professores (as) e estudantes, principalmente os da rede pública. Além de dificultar o processo de ensino-aprendizado, afetou diretamente a saúde psicológica dos envolvidos.

Os professores e os sindicatos dos professores mostraram-se reativos a essas condições, fato que “os modos de condução dos professores, neste momento de pandemia, pelos sindicatos, parecem encaminhar ações para ‘frear’ o uso do tempo fora do ‘horário normal’ para exercer as atividades.” (Saraiva *et al*, 2020, p.16).

Essa lógica de bater metas e preocupada com a produtividade, é desumanizadora e contraditória a uma educação que visa o desenvolvimento saudável da cognição dos estudantes, principalmente das crianças.

A socióloga Rita Coelho, que foi coordenadora de Educação Infantil do Ministério da Educação entre 2007 e 2016, disse que fornecer materiais e opções de atividades para as famílias é importante. No entanto, ela disse ver com preocupação que, ao passar a ser contabilizadas para o cálculo das 800 horas, haja uma exigência e cobrança em cima das famílias. “Estamos em uma situação de calamidade, de urgência para as escolas e famílias. Acho mais importante nos preocuparmos em como as crianças estão lidando com essa situação, com o isolamento, com o adoecimento de pessoas próximas. Deveríamos nos preocupar menos com as 800 horas”, disse. (GAÚCHAZH, 2020,s.p.).

A educação segue uma linha performática, em que é necessário manter um padrão de boas avaliações ou médias para que um determinado governo não decaia nas avaliações para futuras eleições, a autora aponta que “a racionalidade neoliberal impõe uma crescente necessidade de implantar processos de avaliação nas mais diversas áreas da vida”. (Saraiva *et al*, 2020, p. 17).

Estamos imersos em delírios avaliatórios que se manifestam no campo educacional pelo crescimento das avaliações de larga escala. “Os delírios avaliatórios manifestam-se tanto pela captura de imensas parcelas da sociedade quanto pelo crédito acrítico que tais parcelas depositam nos resultados estatísticos, em geral expressos em índices cuja metodologia de obtenção e tratamento é quase sempre duvidosa.” (VEIGA-NETO, 2012, p. 15).

Os docentes acabam servindo como bode expiatório para esse sistema educacional que se estrutura em cima de desigualdades e que deposita nos professores a mudança dessas problemáticas históricas, que estão entranhadas nas estruturadas da sociedade brasileira, sem levar em consideração o contexto vivido, nem mesmo diante de uma crise sanitária mundial.

#### 2.4 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA GEOGRAFIA NA UFSM E O COVID-19

O programa Residência Pedagógica na UFSM surgiu em 2018. Em seu último edital aberto em 2020 (07.2020), possui a formação de 9 núcleos que formam as subáreas do programa: Artes Visuais, Física, História, Geografia, Matemática, Educação Física, Pedagogia/Educação Especial, Pedagogia/Alfabetização e Filosofia. Desde então, cada subárea possui um certo grau de autonomia para organização de suas atividades, visando cumprir os objetivos do programa.

Segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os objetivos do programa seriam o de: 1) aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento dos projetos que fortaleçam o campo e a prática e conduzam o licenciado a exercitar de forma ativa a relação entre a teoria e a prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologia; 2) Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência na residência Pedagógica; 3) Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a Instituição de Ensino Superior (IES) e a escola, promovendo a sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores, e; 4) Promover a adequação dos currículos e as propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Comum Curricular. (CAPES, 2018, s.p.).

O núcleo da RP em Geografia flexibilizou a união de estágios obrigatórios aos alunos que estavam no tempo de realizá-lo com a participação como bolsistas ou voluntários da Residência Pedagógica. No caso é possível concluir os dois desde que o/a aluno/a consiga adequar o seu tempo de estudo com a carga horária exigida com o projeto e estágio.

Isso possibilitou que os alunos bolsistas ou voluntários e estagiários pudessem ter uma imersão ainda maior com as turmas e com a escola, pois eles vivenciaram mais tempo no estágio, possibilitando atuar em outras turmas, assim como em projetos ou demandas da escola para a complementação da carga horária do projeto.

Antes da pandemia, os alunos residentes frequentavam de modo presencial as aulas regulares do ensino público de Santa Maria, conheciam as escolas, as salas de professores, salas de aula, refeitório, acompanhavam a dinâmica da coordenação pedagógica e da direção, assim como a dos funcionários. Todos os espaços que as estruturas ofertavam à comunidade escolar e todas as complexas relações que ali se estabeleciam.

No ensino remoto emergencial os alunos tiveram que adaptar sua forma pensar o ensino de geografia, para uma realidade diferente do que conheciam. As aulas virtuais ou as tarefas enviadas de forma assíncrona, trouxeram novos desafios para o processo de ensino-aprendizagem.

Percebe-se que o programa Residência Pedagógica, com a implementação de bolsas, auxiliou para que mais alunos continuassem no ensino superior, contribuindo também na formação de professores de forma remunerada. Proporciona também, um arcabouço teórico e prático sobre a licenciatura, provocando necessários questionamentos sobre as práticas pedagógicas, além de aproximar as escolas da rede pública com as universidades federais.

Já a Política Nacional de Formação de Professores à Educação Básica no Brasil - um programa da Capes - insere os licenciados no ambiente escolar na metade do processo formativo das graduações em licenciatura, a partir do 5º semestre.

Nesse viés, percebe-se que políticas que envolvam a formação de professores garantem uma melhor qualidade de profissionais que futuramente atuarão no ambiente escolar. Nesse sentido, é

[...] importante salientar que esses programas visam diminuir as evasões nos cursos de licenciaturas, impulsionar o desenvolvimento de novas didáticas e metodologias ao ensino, fortalecer identificação à docência, promover a ambientação dos (futuros) professores na realidade escolar e construir uma identidade profissional docente. (SILVA *et al.*, 2020, p. 163).

Viu-se, portanto, que as pesquisas na área da educação e os documentos dirigidos sobre a formação inicial dos professores salientam a importância desses programas nos cursos superiores de licenciatura, o que reforça a necessidade de trabalhos acadêmicos cada vez mais focados na realidade e nas necessárias transformações dos processos de formação dos sujeitos, em especial dos futuros professores.

### **3 METODOLOGIA**

Para a realização da pesquisa, foi utilizada uma metodologia qualitativa, exploratória e descritiva. Desse modo, realizou-se um levantamento bibliográfico para compreender os principais conceitos utilizados na pesquisa, a fim de dialetizar com a análise qualitativa realizada a partir da coleta de dados. Minayo (2012, p. 622), em seu texto sobre análise qualitativa, diz que “[...] o movimento que informa qualquer abordagem ou análise se baseia em três verbos: compreender, interpretar e dialetizar”. Assim, dentre as considerações da autora, foram realizados todos os esforços possíveis para que a

análise respeitasse as devidas fidedignidades da pesquisa científica, levando em conta que "a qualidade de uma análise depende também da arte, da experiência e da capacidade de aprofundamento do investigador que dá o tom e o tempero do trabalho que elabora." (MINAYO, 2012, p. 222).

Dessa forma, a pesquisa configura-se a partir de uma metodologia qualitativa, por meio de uma abordagem que

realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se volta com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas. (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 244).

A coleta de dados foi realizada com estudantes concluintes e não concluintes do curso de licenciatura em Geografia da UFSM que participaram de editais anteriores, bem como com os que ainda mantêm vínculo com o do projeto Residência Pedagógica. Para Maria Andrade, na metodologia qualitativa "[...] trata-se de fatos humanos, qualitativos, por isso não admitem avaliação quantitativa." (ANDRADE, 2010, p. 118).

Segundo o antropólogo Roberto Da Matta, é necessário levar em consideração a "[...] interação complexa entre o investigador e o sujeito investigado", que compartilham de "[...] um mesmo universo de experiências humanas". (DA MATTA, 1991, p. 23). Nos estudos sociais, diferentemente dos estudos da área das exatas e naturais, os fenômenos estudados são complexos, não sendo fácil separar causas e motivações isoladas e exclusivas.

Para a realização desse método, "é preciso esclarecer, antes de mais nada, que as chamadas metodologias qualitativas privilegiam, de modo geral, a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais e individuais ou grupais." (DA MATTA, 1991, p. 292).

O método escolhido para a análise dos dados baseia-se na análise de conteúdo que, segundo Laurence Bardin (2016, p. 36), "[...] é um método muito empírico, dependente do tipo de 'fala' a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo". A análise de conteúdo é, portanto, um método flexível, pois "não existe coisa pronta em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis".

A pré análise, geralmente, consiste em 3 fases: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação de hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final. (BARDIN, 2016).

Dito isso, pois, fora utilizada para a análise dos resultados, a metodologia de análise de conteúdo que, segundo Gil (1943), se estabelece em 3 fases:

[...] a primeira é a de pré-análise, onde se procede à escolha de documentos, à formulação de hipóteses e à preparação do material para análise. A segunda é a exploração do material, que envolve a escolha de unidades, a enumeração e a classificação. A terceira etapa, por fim, é constituída pelo tratamento, interferência e interpretação de dados. (GIL, 1943, p.89).

Para a coleta de dados, foram aplicados 4 questionários através da plataforma *Google Forms*, de forma *online* devido a importância de manter o distanciamento social O público alvo escolhido para o estudo foram os residentes que estão vinculados ao programa e os alunos que já participaram do programa em anos anteriores à pandemia.

A intenção dessa escolha de dois públicos distintos para o levantamento dos dados foi a de coletar diferentes tipos de experiências com a residência pedagógica, a fim de fundamentar a pesquisa sobre as práticas pedagógicas no ensino remoto e no ensino presencial e correlacionar com a contribuição para a formação inicial dos professores.

Dessa maneira, os questionários foram realizados conforme a experiência obtida pelo RP em diferentes contextos: um questionário foi direcionado para a vivência presencial (ANEXO A); outro para a experiência presencial e no ensino remoto (ANEXO B), e; um terceiro apenas para a experiência no ensino remoto (ANEXO C).

O primeiro passo para a análise dos dados foi dado a partir da transcrição, organização e categorização das respostas obtidas na aplicação dos questionários.

O segundo passo foi a análise das respostas às questões abertas, seguindo-se os preceitos de Bardin (2016) ao indicar a importância de uma primeira “leitura flutuante”, podendo surgir intuições que muito contribuem na formulação das hipóteses, pois são relações que remetem para representações sociais, ou para estereótipos relativos ao objeto e variam entre os quesitos.

A leitura flutuante, portanto, consiste em “[...] estabelecer contato com os documentos e analisar e em conhecer os textos deixando-se invadir por impressões e orientações.” (BARDIN, 2016, p. 123). Esses textos, nesta pesquisa, compõem o

levantamento bibliográfico sobre os principais conceitos utilizados, assim como documentos relacionados ao objeto de estudo. Os documentos da pré-análise escolhidos foram os da referência bibliográfica e dos editais do programa Residência Pedagógica.

Na segunda etapa da pesquisa, partiu-se para a análise de conteúdo, e para isso é necessário codificar os dados, ou seja, tratar o material e codificá-lo. (BARDIN, 2016).

[...] A codificação corresponde a uma transformação - efetuada segundo regras precisas - dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir a uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices. (BARDIN, 2016, p. 133).

Para a realização dessa codificação é necessário selecionar as unidades de registro, que segundo Bardin (2016, p. 134) “é a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial”. Compreendendo dois cenários distintos no âmbito da educação, considerando os contexto histórico e espacial, e a diferença nas práticas pedagógicas na educação em Geografia por conta da pandemia, a pesquisa dispõe a compreender quais foram: A) a formação dos professores com as práticas no ensino presencial e, B) a formação de professores durante o ensino remoto. A categorização está associada à complexidade das relações no âmbito da educação e da formação inicial de professores.

Em todos os questionários foi levada em consideração a questão do currículo da Geografia, entendido como aquele que embasa o direcionamento da formação profissional do estudante de Geografia. Também foi considerado o currículo da Base Comum Curricular, que exerce a mesma função na educação básica, dando direcionamento dos conteúdos estipulados para o ensino de Geografia.

Compreende-se que são formações diferentes, pois são momentos históricos também diferentes. Nenhuma das experiências cabem na dualidade de ser melhor ou pior, mas sim, na reflexão sobre as diferenças - e até complementaridade – de práticas pedagógicas relacionadas à geografia.

Ao todo, foram obtidas 3 respostas para os questionários sobre o ensino presencial, 4 respostas para os questionários sobre as práticas no ensino presencial e remoto, 4 respostas para o ensino remoto.

A aproximação com o objeto de estudo, a residência pedagógica e as práticas produzidas a partir do programa ocorreu pela observação participante, sobretudo em reuniões e em práticas pedagógicas. Também foram realizadas leituras de documentos publicados em veículos de comunicação do governo federal, da CAPES e da UFSM sobre o tema em questão.

A pesquisa acompanhou as atividades e reuniões do programa Residência Pedagógica, desde o início do ano de 2019, até o dia (11/02/2022) da defesa do trabalho.

## **4 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

### **4.1 A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA GEOGRAFIA**

O Programa Residência Pedagógica surge com o intuito de aprofundar as experiências pedagógicas nos cursos de licenciatura a partir do 5º semestre, capacitando os alunos que estão se encaminhando para o final da graduação e para as práticas nos estágios. Além da formação inicial (alunos da licenciatura), o Programa proporciona a formação continuada dos professores titulares (professor(a) preceptor(a)) das escolas da educação básica envolvidas no programa.

O programa foi implementado durante o governo interino do Michel Temer (2016-2019), junto surgiu um tensionamento com a possibilidade da substituição, ou até mesmo extinção do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBID). Entretanto, mantiveram os dois programas, o PIBID direcionado aos semestres iniciais dos cursos de licenciatura e o RP direcionado aos semestres finais.

O primeiro edital do RP na UFSM ocorreu em março de 2018, com início das atividades em 13/07/2018 até o dia 31/01/2020. Primeiramente, ocorreu a seleção de Coordenador Institucional e Docente Orientador da Residência Pedagógica. Após a seleção desses agentes que ministram a coordenação do programa, iniciou-se a seleção de bolsistas discentes para o início das atividades do programa. E também houve a seleção do professor (a) preceptor (a) da educação básica, sendo um requisito para o subnúcleo de geografia, é que o professor (a) seja formado em Geografia, a seleção é realizada através de entrevista por vídeo chamada (*online*). O segundo edital ocorreu de outubro de 2020 a março de 2022.

Ao todo são ofertadas 24 vagas durante a abertura anual dos editais. As vagas no programa Residência Pedagógica podem ser substituídas conforme a saída de bolsistas,

sendo que os bolsistas podem seguir no programa recebendo a bolsa por até 3 semestres. Após esse tempo, é possível seguir apenas como voluntário (a) no programa.

As atividades do programa contém 4 etapas, basicamente, são elas: 1) a de estudo sobre a prática pedagógica em Geografia; 2) a de aproximação da escola que será o campo de realização das atividades; 3) a observação das turmas em que o preceptor(a) realiza suas atividades e; 4) a prática pedagógica em Geografia.

Desde 2018, houveram diferentes contextos socioespaciais, entretanto a pandemia foi um marco histórico na vida de toda a sociedade. Para a execução dos questionários, foram considerados 3 contextos temporal e socioespacial:

1) As atividades que antecederam a pandemia foram realizadas entre 2018 e 2019, no contexto presencial, em que os alunos frequentavam tanto a universidade quanto as escolas de educação básica e tiveram práticas pedagógicas presenciais;

2) As atividades realizadas em 2020, no contexto do ensino remoto, em que os alunos não puderam estar presente na escola e na sala de aula, todavia, há alunos que já estavam participando das práticas em 2019;

3) As atividades de “transição” que ocorreram em 2021 após o início da pandemia de covid-19, em que houve o retorno presencial nas escolas de educação básica.

Observando essas questões é possível compreender que existem diferentes formações de professores, em um curto espaço de tempo, onde a reorganização do ensino básico foi abrupta e os professores, tanto em formação inicial quanto continuada, se depararam com diferentes contextos sociais. Com isso, foram elaborados 3 questionários, voltados para diferentes públicos:

1) Para os (as) alunos (as) que fizeram suas práticas no ensino presencial;

2) Para os (as) alunos (as) que fizeram as práticas apenas no ensino remoto e;

3) Para os (as) alunos (as) que fizeram as práticas tanto no ensino remoto quanto no presencial.

Ao total de questionários aplicados aos residentes do subnúcleo da Geografia UFSM, foram obtidos o retorno de apenas 11 deles respondidos. Atualmente conta com 3 escolas e 24 alunos bolsistas, 2 alunos voluntários e 3 docentes da educação básica, que atuam nas escolas: Colégio Estadual de Ensino Médio Prof<sup>a</sup> Edna May Cardoso, Escola Estadual de Ensino Médio Santa Marta, Escola Municipal de Ensino Fundamental Vicente Farenzena, todas localizadas no município de Santa Maria/RS.

Como forma de preservar o anonimato dos colaboradores, foram utilizados pseudônimos para diferenciar as respostas obtidas nos questionários, sendo respectivamente: Hibisco, Calêndula e Girassol para os questionários no presencial. Margarida, Camélia, Rosa e Arruda para as experiências relatadas através dos questionários do ensino remoto e presencial. E, no terceiro grupo, Cravo, Lírio, Camomila e Coleus para os questionários sobre o ensino remoto, apenas.

#### 4.2 O SUBNÚCLEO DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA ANTES DA PANDEMIA

O programa, que teve início em 2018, contém uma parcela de alunos (as) formados (as), que participaram na residência pedagógica nos anos 2018 e 2019, e que já estão atuando na educação básica através do contrato temporário do estado do RS.

Todos (as) atuaram tanto no ensino fundamental como no ensino médio. Cada residente que respondeu o questionário atuou em uma escola diferente, sendo elas: Instituto de Educação Olavo Bilac, Colégio Estadual Coronel Pilar e o Colégio de Ensino Fundamental e Médio Edna May Cardoso, ambas contendo atividades do RP simultâneas ao estágio curricular obrigatório.

Todos (as) afirmaram que as reuniões realizadas pela residência pedagógica contribuíram para sua formação inicial. Para Hibisco, as reuniões contribuíram “[...] reforçando em meu aprendizado e práticas pedagógicas”. Para Calêndula, a contribuição foi significativa “[...] na compreensão da dinâmica do espaço escolar, bem como da realidade da educação pública”. A resposta de Girassol constrói um relato potente sobre as reuniões da residência pedagógica, pois aponta que:

A prática nos mostra o quanto é difícil realizar nossas utopias, o quanto devemos considerar os pontos de vista e respeitar mesmo o que não nos agrada. As reuniões muitas vezes geravam debates divergentes, momentos de desconforto, mas mesmo assim tudo isso era essencial pra nossa reflexão pessoal como professores. Nunca vamos estar em um ambiente em que todos concordam em tudo. Isso vale pra escola também. Então, tanto esses momentos mais conflituosos tanto os debates em que chegávamos em um acordo quase que total nas reuniões, tudo isso com certeza nos ajuda não apenas na formação de profissionais professores, mas para a vida, em qualquer área que possamos seguir profissionalmente.

É possível compreender que as reuniões, além de ser um espaço de planejamento das atividades, também cumpre a função de orientação, troca e debate de experiências e teorias. Outros assuntos também são possibilitados nessas reuniões, como um maior aprofundamento do diálogo sobre assuntos que não foram abordados em salas de aulas do ensino superior.

Todos que responderam o questionário realizaram pelo menos um estágio obrigatório concomitante às práticas do RP. Para eles (as) é viável realizar as duas atividades simultâneas, pois “[...] o espaço é o mesmo e pode ser desenvolvido de maneira simultânea, porém levando em consideração os diferentes objetivos de cada atividade (RP/estágio)”, afirma Calêndula.

Os (as) professores (as) preceptores (as) são essenciais na orientação e diálogo sobre a formação inicial. Para Hibisco, o (a) professor (a) preceptor (a) auxiliou “[...] de forma perfeita e muito bem orientada, contribuindo sempre que solicitado e necessário”. Para Calêndula “[...] auxiliou diretamente no aprendizado em sala de aula, na preparação das atividades, na formulação dos diários de classe, dentre outros”. Para Girassol, “[...] auxiliou com muita leveza e vontade de nos deixar tentar, errar, e aprender. Ela sempre foi muito aberta e nos deixou muito à vontade”.

Sobre as abordagens realizadas até o 5º semestre no curso de licenciatura e a vivência na sala de aula, Hibisco afirma que acredita que não teve problemas, mas aprendeu que todos os residentes devem estudar para dar aulas, “[...] pois a graduação ensina o como ensinar e não os conteúdos programáticos das escolas”.

Creio que nós, enquanto futuros professores, deveríamos ter um contato mais "direto" e frequente com as escolas, pois é lá que vamos atuar enquanto profissionais. Os currículos normalmente só pensam nesse contato nos semestres finais de formação, o que acaba de certa forma sendo tardio e pouco proveitoso para a nossa formação docente. Quando eu iniciei no RP, eu já lecionava numa instituição privada de ensino, o que me deu mais "segurança" para a realização das atividades necessárias. Porém, levando em conta o currículo, acho que inicialmente ele não nos prepara para a vivência frente os alunos. Sobre os temas/conteúdos, creio que se deveria trabalhar mais a vivência em sala de aula nos semestres iniciais, compreender a BNCC e o que ela afeta no nosso trabalho, bem como uma análise mais profunda dos livros didáticos de geografia, levando em consideração a pluralidade de ideias que temos num país de dimensões continentais como o Brasil.

O ensino superior prevê situações e orienta através da teoria e da pesquisa sobre as possibilidades de ação na educação em Geografia. Entretanto, não existem receitas de

bolo para as práticas pedagógicas. A relação social e humana é dialógica, e assim como a educação, é impossível ser educador sem o educando, cada educando, assim como cada escola tem sua diversidade, sua subjetividade e sua forma de organizar a dinâmica escolar.

Acredito que nunca é o suficiente. Mesmo que o curso disponibilizasse todos os conteúdos possíveis, cabe ao educador envolvido no projeto buscar a atualização e conhecimento necessários para atuar naquela escola e naquela comunidade. De nada adianta o curso disponibilizar todos os temas e conteúdos, sendo que nem tudo se encaixa nas realidades escolares distintas. (GIRASSOL).

É possível observar que os (as) alunos (as) não seguem a linha abordada pelo teórico, que eles compreendem que as relações pedagógicas não são estáticas, mesmo ocorrendo a melhor formação inicial, ainda sim eles terão que lidar com diferentes desafios encontrados ao longo da sua atuação como profissional docente.

Hibisco relata que “[...] por mais que a graduação te prepare para a sala de aula, somente a vivência irá realmente ensinar como é, e será sempre um desafio a cada dia para quem está apenas começando”. Cada educador tem sua primeira percepção sobre a sala de aula e a insegurança e expectativa daquele momento, a estranheza que permeia o primeiro contato.

Para Calendula, “[...] os maiores desafios que senti inicialmente ao dar aulas foi a adaptação às escolas públicas e a sua estrutura, bem como os desafios que permeiam o ato de educar, que envolve a compreensão da turma, suas diferentes realidades, e tornar o conteúdo ‘tangível’ a essas pluralidades”. Nesse ponto, Girassol aponta que “[...] muitos dos professores que nos ensinam a dar aula, nunca deram aula em escola pública. Pra mim isso já explica todas as dificuldades que enfrentamos depois”.

Essa percepção de Girassol é de extrema importância, pois é necessário proximidade com diferentes realidades, ainda mais as das escolas públicas de educação básica, para que os professores que ministram as disciplinas pedagógicas com maestria, possam conciliar com a realidade e conjuntura da maioria dos brasileiros e consequentemente a realidade encontrada pelos futuros professores.

A Base Nacional Comum Curricular possui uma relação importante na vida dos professores da educação básica. Para os estágios é necessário ter minimamente uma base sobre esse currículo, pois de forma direta e indireta ele estará presente nas escolas. Calendula apontou que a BNCC auxiliou no planejamento do ensino “[...] na elaboração

dos conteúdos e atividades”. Entretanto, Hibisco apontou que “[...] pouco segui as orientações da BNCC”, assim como Girassol que atestou não achar a BNCC relevante em suas práticas.

Nem todos os professores vão abordar da mesma forma o currículo da educação básica, e pode ser uma questão de adaptação ao contexto em que os (as) alunos (as) estão inseridos, na sua localidade e na realidade da comunidade escolar. Todavia, não seguir o padrão da BNCC pode apontar a uma adequação dos conteúdos para outra realidade necessária para ser abordada em sala de aula, e não necessariamente, uma falha dos residentes.

Dessa forma, Calêndula aponta que “[...] são possíveis e necessárias outras abordagens no currículo da geografia, sem que a mesma tenha que estar sempre ‘presa’ a BNCC. Deve-se sempre levar em consideração a realidade dos alunos e alunas, que nem sempre é contemplada pelo plano de ensino que nos é proposto”. Assim como “[...] a BNCC não contempla a geografia. A geografia é muito mais ampla e possível do que as ‘caixinhas’ da BNCC querem fazer parecer”, afirma Girassol.

Além do currículo padronizado, existe a questão das tradicionais aulas expositivas, que muitas vezes se tornam tradicionais pelas difíceis condições de carga horária e remuneração que os professores da educação básica estão inseridos. Girassol aponta que a “[...] aula expositiva sempre acabava acontecendo, ao menos em algum período da aula. Mas sempre busquei fugir disso em sua totalidade. Trazendo reflexões, debates e instigando os alunos através de suas próprias práticas e realidades”.

Entretanto, o estágio e a residência demonstram-se um bom espaço para explorar metodologias. Hibisco relata que “[...] apliquei junto ao residência e estágio um projeto com as turmas dos 6º, sobre o patrimônio histórico municipal, com muitas atividades dentro e fora da escola”. Calêndula também descreve uma das experiências realizadas durante a residência em que “[...] elaboramos em conjunto com os demais membros do RP de geografia da escola, e fizemos duas atividades no espaço externo. As experiências foram proveitosas, tanto para os alunos quanto para nós docentes, pois foi a partir disto que levamos a prática da geografia para a realidade da cidade e dos alunos”.

Essas questões apontadas pelos antigos residentes, demonstram um parcela sobre a complexidade na formação inicial dos professores. Na percepção de Hibisco, a residência contribuiu para a formação inicial dos professores de forma

[...] essencial, foi de suma importância para o meu desenvolvimento profissional na área da educação, nos colocando dentro da escola e proporcionando uma experiência sem igual, que acredito foi além do estágio, pois nos preparou para o ingresso em sala de aula, o estágio não caiu de paraquedas no meu colo

Os residentes atribuem uma das principais importâncias do programa a relação direta com a prática em escolas. Assim como afirma Calêndula “[...] as principais contribuições do RP estão ligadas à vivência nas escolas, não somente relacionadas às práticas em sala de aula, mas no ambiente escolar, com alunos, professores e funcionários”.

Proporciona a prática. É disso que os professores precisam. Pisar nas escolas, ver os alunos, conhecer uma coordenação pedagógica, direção e secretarias das escolas, sentir a aura daquele trabalho no ar. Sem a prática tudo é vazio. Sem estar na escola ou em contato com os alunos, o professor não existe. E é essa existência e experiência que o RP proporciona.

É perceptível que a prática tem se demonstrado como o ponto principal do programa Residência Pedagógica nos relatos sobre a formação inicial dos professores.

#### 4.3 A VIVÊNCIA NOS ENSINOS PRESENCIAL E REMOTO

O questionário sobre essa vivência foi aplicado em residentes que vivenciaram o ensino presencial e o remoto, sendo que a grande maioria teve sua vivência no ano de 2019 e 2020 no programa. A maioria das pessoas que responderam ao questionário ainda não concluíram o curso. Três residentes realizaram atividades da residência pedagógica no Colégio Estadual Professora Edna May Cardoso, dois residentes na Escola Municipal de Ensino Fundamental Vicente Farenzena e um residente no Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac.

Os alunos atuaram em turmas do ensino fundamental e no ensino médio, do 7º ao 2º ano, sendo que todos realizaram o estágio concomitante às atividades da residência pedagógica. Quanto às reuniões, é unânime suas constatações ao afirmarem que elas são importantes para as atividades do programa e na contribuição para a formação inicial dos professores.

Arruda afirma que “as reuniões contribuem no planejamento coletivo e posterior avaliação são essenciais para o andamento adequado das atividades do R.P., para que as atividades não acabem dispersas e improdutivas”. Para Rosa, as reuniões contribuem

para "[...] tirar as dúvidas e ter um aprendizado a mais com os colegas, com a professora Sandra e com as professoras perceptoras". Há duas opiniões parecidas sobre a contribuição das reuniões na formação de inicial: "principalmente no compartilhamento de experiências" (Camélia) e "devido às experiências relatadas em tais reuniões". (Margarida).

Em relação a percepção sobre o processo de ensino, é comum sentir algumas dificuldades ao ministrar as primeiras aulas. Arruda aponta que seu maior desafio foi "a falta de experiência, além dos desafios constantes quanto ao andamento dos conteúdos e planejamentos de aula". Rosa relatou que sentiu "insegurança", já Camélia relatou que se preocupa muito "[...] em relação à aprendizagem do aluno. Mesmo com tantas disciplinas de educação, ainda não consigo compreender se meus alunos estão ou não aprendendo na hora que estou explicando".

Percebe-se que a falta de experiência na sala de aula proporciona essa insegurança dos estudantes de licenciatura que acaba se tornando um dos maiores desafios no início das práticas, especialmente pela "[...] pouca experiência em aulas presenciais no ensino básico", como afirma Margarida.

Para tentar amenizar esses problemas, o planejamento do ensino é obrigatório no início das atividades, tanto da residência como do estágio obrigatório. Com a aproximação da escola-campo é possível compreender a abertura e a limitação para explorar novas metodologias, diferentes a tradicional aula expositiva. Arruda relata que realizou "[...] diversas atividades com horta e também no pátio fora da sala, que foram bem recebidas pelos educandos e pela equipe da escola".

Sendo a geografia uma disciplina com ampla possibilidade de explorar as geotecnologias, Camélia conseguiu

[...] desenvolver algumas metodologias ativas, como a resolução por problemas, os jogos e a utilização do google earth. Como ainda estava no período de ensino a distância, acredito que não consegui atingir todos os objetivos que espera. Então, foi um pouco frustrante e ao mesmo tempo desafiador. (CAMÉLIA).

O relato da Camélia aponta sobre o esforço de se realizar uma nova metodologia, entretanto, como foi realizada no ensino remoto, não houve tantas respostas. Essa falta de retorno pode ter sido em decorrência de diferentes fatores, seja pela falta de compreensão dos alunos sobre as plataformas dispostas, falta de acesso a rede de

internet ou tecnologia ou algum problema não necessariamente técnico, mas pessoal.

Em contrapartida, Margarida optou por não realizar um planejamento diferente do convencional, pois não realizou

[...] planejamentos desvinculados do que se denomina convencional, mesmo porque, dadas as singularidades de cada turma e, principalmente dos indivíduos de cada turma, se torna praticamente improvável que um único planejamento, mesmo o convencional, seja adequado para atender tais singularidades humanas. Neste contexto, as experiências de professores em sala de aula formam um rico banco de dados para que possamos compreender como proceder ou mesmo planejar as aulas e demais atividades escolares, para que todos tenham o mesmo aproveitamento ou pelo menos desenvolvam suas capacidades em níveis mais elevados. (MARGARIDA).

Por mais que alguns autores não considerem o ensino remoto uma nova modalidade de ensino, é impossível não afirmar que ele se estabelece através de outras metodologias e ferramentas. É complexo abordar “novas metodologias” quando se está no processo de adequação da forma de ensino, por conta de uma pandemia, especialmente quando o ensino remoto não é convencional.

Quanto às ferramentas utilizadas nessa “transição” do sistema presencial para o remoto, constatou-se que a maioria dos residentes utilizou o *Google Classroom*, estabelecido pelo governo do estado como a plataforma padrão para as aulas da rede estadual. Contudo, alguns utilizaram o *Whatsapp* para se comunicar com os alunos, o *Youtube* para postar as aulas gravadas e o *Google Meet* para aulas síncronas, demonstrando a necessidade de serem criadas outras formas de diálogo com os alunos, mais acessíveis.

Sobre a frequência de retorno das atividades assíncronas, Arruda aponta que foi “muito fraco, pouquíssimos alunos retornavam, além de que o professor responsável pela turma era constantemente inacessível”. Camélia também notou a falta de retorno de alguns alunos: “A maioria dos alunos entregava as respostas corretamente. Entretanto, os envios eram sempre pelos mesmos alunos. Alguns deles não entregaram nenhuma atividade durante o ano letivo (até agora)”. Margarida aponta que em sua experiência esse número de retorno também se encontra “muito baixo”, mas mesmo com o baixo retorno das atividades, os residentes relatam que os alunos que enviaram as respostas demonstraram terem compreendido as atividades, “[...] porém os retornos eram muito poucos” (ARRUDA).

A baixa participação não ocorreu apenas nas atividades assíncronas, pois nas síncronas também houve um esvaziamento dos alunos. Rosa aponta que “a minoria” foi adepta às aulas pelo *meet*. Para Margarida, também “apenas uma minoria participou”. Camélia aponta que “no início, a maioria estava adepta”, entretanto, ela começou sua experiência “quando já estava ocorrendo a transição para o presencial”, e por isso, na sua “última aula pelo google meet haviam apenas 3 alunos de 27”.

Como a maioria participou de atividades em uma mesma escola, a característica socioeconômica pode ser uma das principais motivações para que os alunos não tenham participado tanto do ensino remoto. Assim como aponta Arruda, “falta acesso a essas ferramentas”. Para Margarida, “faltou acesso das pessoas envolvidas, além de equipamentos adequados, como, por exemplo, computador com processadores capazes de suportar, por exemplo, vários vídeos ao mesmo tempo.”

Todavia, Camélia foi uma das únicas residentes em que teve uma participação dos alunos mais ativa e concorda que as plataformas foram as mais adequadas. “Sim! Porém, como comecei na metade do ano, não consegui ‘correr’ atrás de outra plataforma. A única que utilizei foi a geração de uma cruzadinha *online*”.

Diante disso, a professora preceptora é uma das principais pontes entre os estudantes e a realidade da escola pública. Quanto a ela, Arruda salienta que:pois

A preceptora foi importantíssima para o desenvolvimento das atividades durante meu primeiro estágio. Auxiliava nas propostas, além de compartilhar seus conhecimentos sobre o ambiente escolar e a turma. Sem dúvida foi uma convivência muito importante para minha formação. (ARRUDA).

Percebe-se que a preceptora é uma porta-voz da realidade da futura profissão encontrada na rede estadual, onde “as experiências relatadas pela professora, além da sua pronta disponibilidade para esclarecimentos de dúvidas, ajudaram em muito o desenvolvimento das atividades na escola.” (MARGARIDA). Assim como uma fonte de segurança nesse primeiro contato com os educandos, “a professora é extremamente aberta a novos desafios e metodologias. Me orientou e sempre esteve muito preocupada com meus sentimentos e reações. Com ela, foi uma experiência incrível!” (CAMÉLIA).

Já os estudantes da Geografia, além de terem que lidar com as questões das práticas pedagógicas antes e durante a pandemia, sem existir um processo de transição, apenas uma medida abrupta por segurança, tiveram que lidar com questões pessoais e

psicológicas de adaptação, como toda a sociedade. Ao serem questionados sobre as dificuldades de ser educador e educando nesse período, os residentes apontam que:

A maior dificuldade foi manter-se ativo em um contexto que não parecia evoluir, já que não haviam muitos retornos dos alunos com que estava trabalhando. Como educando diria que as aulas pelas plataformas não contemplam minha maneira de aprender, apesar dos esforços dos docentes da UFSM. (ARRUDA).

Muitos alunos não se identificam com essa forma de relação de ensino-aprendizagem e tiveram que compreender e reaprender a se comunicar, assim como aponta Camélia, “compreender os meus próprios limites”, que dialoga com Rosa, quando ela afirma que “foi uma aprendizagem a mais para a minha vida pessoal como profissional”.

Percebe-se que os residentes que participaram tanto do ensino presencial quanto do ensino remoto terão uma maior adaptabilidade para situações adversas, visto o contexto que vivenciaram.

Não houve grandes dificuldades, porém a maior talvez seja o não contato direto com os alunos em sala de aula. O ensino remoto ou mesmo uso de tecnologias, tais como smartphone, tablets dentre outros, jamais substituirá o ensino em que os livros, a escrita (caneta ou lápis etc...) são as ferramentas utilizadas, além do próprio cérebro humano da onde surgiram as idéias, hipóteses teses que permitiram e permitem a obtenção de tais tecnologias. Devemos ensinar a desenvolver smartphones, computadores etc... e seus aplicativos e não apenas utilizá-los. (MARGARIDA).

É possível perceber que o residente está disposto a enfrentar o ensino remoto e desenvolver um processo de aprendizagem com tecnologias compatíveis com a ciência geográfica.

Ao serem abordados sobre a existência de alguma falha no ensino superior no preparo para as práticas pedagógicas, Arruda aponta que “conhecimentos sobre geografia mais voltados à aplicação com a nova BNCC seriam importantes. Geografia e formação territorial da África, Ásia, Oceania e América Latina no contexto regional e pré-colonial, são alguns exemplos”. Todavia, Camélia aponta que “não posso dizer que foram suficientes, porque existem algumas coisas que apenas aprendemos na prática. Porém, senti falta de experiências, de pessoas contando suas histórias, de nós irmos até a sala on-line e dar uma aula”.

Em relação ao currículo da BNCC e o planejamento de ensino, Arruda aponta que “a BNCC auxilia pois é a partir dela que se desenham os currículos que seguimos dentro

das escolas onde atuamos”. Segundo elas, a BNCC é um ponto importante para o planejamento do ensino, e Camélia aponta que “tentei ser o mais coerente possível. Quando eu não sabia o que abordar, recorria à BNCC para me auxiliar. Foram poucas as vezes, mas, me ajudou sim.”

No entanto, mesmo sendo um documento importante para o planejamento do ensino, a BNCC aponta diversas falhas em relação a Geografia, onde

Com certeza a BNCC não contempla a dimensão da ciência geográfica. A geografia da nova BNCC tem se tornado quase que exclusivamente humana nos anos finais do ensino fundamental, faltando as conexões com os fatores físicos que determinam e possibilitam os desenvolvimentos das sociedades. (ARRUDA).

Da mesma forma aponta Margarida: “a BNCC não contempla a geografia. A geografia é uma ciência da terra descoberta a mais de 2000 anos atrás, antecede a geometria, é física e humana e não somente humana”. Seguindo seu pensamento, a ciência geográfica engloba o espaço modificado pelo ser humano, assim como Santos (2006) reforça a importância da disciplina na educação básica como uma oportunidade de analisar as relações entre o humano e o meio em que vive, e, conseqüentemente, os efeitos da relação.

Outros desafios são postos ainda diante a continuidade das atividades do programa Residência Pedagógica, como é o caso do necessário pagamento das bolsas. Durante os meses de setembro, outubro e novembro as bolsas do RP estavam atrasadas, tendo como motivo alegado, a falta de orçamento. Diante disso, os bolsistas tiveram que esperar o Projeto de Lei (PLN) 17/2021 tramitar na Comissão Mista de Orçamento do Congresso Nacional para que houvesse o pagamento das bolsas. Para Rosa, o não pagamento das bolsas impactou diretamente sua vida pois “teve um impacto muito grande pois tive que deixar várias contas pra trás”.

As bolsas são importantes para que o Residência Pedagógica cumpra toda sua importância na formação inicial dos professores. Para Margarida, o RP “[...] proporcionou experiências que jamais terei. O contato em sala de aula, a liberdade de criação, o convívio no ambiente escolar. Sem dúvida alguma, o Residência é uma ótima forma de inserção”.

Essa liberdade também pode estar atrelada a liberdade de tempo, de ter uma maior disponibilidade para se dedicar a uma turma, o que diferencia quando os

professores assumem o contrato pela rede estadual ou municipal, pois tem contato com mais turmas e menos tempo. Rosa aponta que o RP “é muito importante, onde não caímos de paraquedas na sala de aula logo após o final do curso. Temos uma base de como é trabalhar em sala de aula”.

Essa base é de extrema importância para quando esses futuros professores forem efetivados em seus cargos, assim como aponta Arruda:

Fundamental. Atuo como professor atualmente e posso afirmar: sem o RP o choque inicial com as dinâmicas escolares e os desafios da docência seriam muito maiores e difíceis de ser contornados. Programas como RP e PIBID deveriam ser obrigatórios para acadêmicos das licenciaturas, e adequadamente remunerados, já que as atividades desenvolvidas são muito importantes para educadores e educandos. (ARRUDA).

O relato de Arruda demonstra a importância do Residência Pedagógica, pois a formação dos professores é contínua. Paulo Freire (2002) descreve a importância de entendermos que somos seres inacabados, o RP foi o pontapé inicial para práticas mais aprofundadas nas escolas de educação básica para muitos licenciados em Geografia.

#### 4.4 AS EXPERIÊNCIA NO ENSINO REMOTO

A maioria dos residentes que contribuíram com o questionário ainda não estão formados. Dois deles atuaram no Colégio Estadual Professora Edna May Cardoso e outros dois na Escola Estadual Santa Marta. Nas séries do fundamental, a maioria atuou no 8º ano e, no ensino médio, varia entre o 1º ao 3º ano.

A maioria dos residentes participava das reuniões, entretanto um alegou que não via importância para sua formação. Cravo aponta que as reuniões foram importantes pois dessa forma eles podem “[...] ouvir ensinamentos, vivências e respaldos dos demais colegas e das preceptoras”. Lírio aponta que a maior importância das reuniões gira em torno da “[...] troca de vivências entre os colegas”. Dessa forma, as reuniões durante o ensino remoto se tornam essenciais, pois para alguns residentes, ela representa uma das principais fontes de experiências pelo ensino remoto, mesmo que cada escola tenha obtido uma frequência de resposta do ensino remoto distintas.

Acho que o principal auxílio que recebi durante as reuniões foi o psicológico. O período de residência remoto foi muito tenso, frustrante e difícil, mas chegar nas reuniões e ver que todos estavam tendo dificuldade, auxiliou muito na motivação,

pois percebi que o problema não era eu e sim o contexto. Outra questão foram as trocas de ideias e informações, que sempre enriqueceram as discussões e me mostraram novas possibilidades. (CAMOMILA).

Como em algumas escolas a frequência de retorno de atividades e contatos com os alunos através de plataformas de comunicação digital eram baixas, as reuniões em que haviam trocas de experiências com alunos de outras escolas demonstraram ser muito positivas durante o ensino remoto.

Assim como relata Lírio sobre o retorno das atividades, se referindo a esse número que "geralmente foi baixo, com respostas muito simples (sim e não)", Cravo também se deparou com uma realidade parecida, pois obteve um "baixo retorno, uns 40% ou menos dos alunos em relação ao total de atividades propostas". Camomila também teve uma baixa adesão dos alunos, pois "o retorno foi muito baixo durante todo o ano letivo. Com a implementação do modelo híbrido, as devoluções aumentaram, mas não de forma significativa".

Foi muito comum o fato das escolas em que os residentes participaram das atividades apresentarem um baixo rendimento no retorno das atividades do ensino remoto.

Nas aulas síncronas a adesão dos alunos às aulas era relativamente baixa, tendo em médio uns 4-8 alunos nas aulas. As atividades assíncronas eram repassadas pela prof titular pra nós e, geralmente, o retorno se dava por esse mesmo número de alunos. (CAMOMILA).

Constatou-se que os residentes utilizaram diferentes plataformas para se comunicar com os alunos. Cravo aponta que "como a comunidade da escola possui limitações socioeconômicas, foi possível utilizar apenas o *Classroom* (mas como pouco acesso) e o *WhatsApp*". Lírio utilizou o *Google Classroom*, a principal plataforma indicada para uso pelo governo estadual, mas nem todos alunos foram aptos a essa plataforma, como aponta Camomila: "na nossa escola, foram usados os grupos de *Whatsapp* (um para cada turma), o *Google classroom* (quase nenhum aluno acessava) e principalmente as folhas impressas na escola". Muitos residentes contaram com a interlocução da professora preceptora com a turma, utilizando "[...] o *Google meet* para as aulas síncronas e o *Whatsapp* para postagem de algum material extra para a turma. As atividades mensais eu enviava para a prof. titular e ela fazia a postagem para a turma". (LÍRIO).

Ao serem questionados sobre se os alunos demonstraram ter compreendido as atividades, Cravo aponta que "foi um misto de positividade e negatividade, muitos

respondiam com interesse, já outros colocavam qualquer coisa nas respostas”. Já Coleus aponta que “apenas a minoria demonstrava ter compreendido as tarefas/propostas”. Algumas atividades no ensino remoto, principalmente as realizadas com o ensino fundamental, era aconselhado a ter um acompanhamento das famílias na hora da sua realização.

acredito que a maioria dos estudantes não conseguiu compreender a maior parte do conteúdo. Fizemos de tudo para facilitar o aprendizado, mas mesmo assim acho que eles só realizavam as atividades por obrigação. (CAMOMILA).

Sobre as aulas síncronas, realizadas pelo *Google Meet*, poucos alunos foram adeptos dessa forma de aula. “Foi realizada uma tentativa, mas nenhum aluno apareceu. Então foi gravada uma aula e postada no *YouTube*, mas também ninguém visualizou (isto no 8 ano)”, segundo Lírio. Já para Camomila e Coleus, a minoria dos alunos participaram da vídeo chamada referente a aula de Geografia.

Cravo aponta um dos motivos para que os alunos não tenham participado de maneira mais efetiva: “Faltou acesso da comunidade escolar, pois muitos alunos não possuem sequer aparelho de celular próprio, não tem redes sociais, muito menos acesso à internet de qualidade”. Nota-se que a falta de acesso a tecnologia é a resposta mais frequente encontrada pelos residentes.

Na nossa escola não conseguimos nem promover encontro síncronos, justamente por falta de equipamentos e de tecnologia disponível. Se os estudantes tivessem mais equipamentos à disposição, conseguiríamos realizar um trabalho mais completo e com o uso de muitas plataformas diferentes.(CAMOMILA).

Camomila não é a única a fazer apontamentos sobre a falta de acesso da comunidade escolar:

Pelo contexto em que a escola está inserida, acredito que tenha faltado oportunidade de acesso a diversas ferramentas tecnológicas sim, inclusive as mais básicas para acompanhar as atividades online, como computador e internet. Isso penso que deve ter sido mais recorrente entre os estudantes. Já entre os educadores acredito que tenha prevalecido, ao menos em parte, a dificuldade de adaptação a essas novas ferramentas e plataformas para uso voltado à educação. (COLEUS).

É possível compreender que o ensino remoto foi um atenuante para as desigualdades sociais existentes. Visto que em muitas escolas públicas, principalmente as situadas nas periferias, tiveram uma maior dificuldade de acesso às atividades. Alguns

alunos participantes do ensino remoto, ficaram restritos aos diálogos sobre a troca de experiências para conseguir refletir sobre o contexto histórico que a sociedade está passando.

Muitos conciliaram as atividades do RP com a do estágio obrigatório, o que para os residentes representou uma boa alternativa. Para Cravo isso significou uma importante mudança, “[...] já que muitas delas são similares e o RP proporciona o contato com a escola e oferece melhor suporte”. Camomila também concorda com a possibilidade de realizar atividades simultâneas, independente de ser no ensino remoto ou presencial, mas “[...] claro que dentro do período remoto houveram certas facilidades relativas a isso, porém, mesmo sendo presencial, acredito que é possível conciliar ambos”.

Eu acredito que é viável. O estágio obrigatório (fora do RP) acaba proporcionando um tempo muito curto e uma visão muito parcial da realidade escola. Já o RP, por ter a duração de um ano e meio, possibilita a nós, graduandas/os, que tenhamos uma inserção muito mais abrangente e, portanto, não vejo o porquê as atividades não poderiam ser conciliadas. (CAMOMILA).

É previsto como um dos objetivos do programa Residência Pedagógica essa reformulação dos estágios da licenciatura, em que há possibilidade de realizar as atividades simultâneas. A realização das duas atividades em uma mesma escola provoca um aprofundamento das relações ali dispostas, tanto com os alunos quanto com as professoras preceptoras.

Nossa relação é de muita união. Com toda a certeza ela me motivou muito nesse período e foi essencial para minha formação. Ela estava sempre disponível, auxiliando em todas as partes do trabalho e sempre disposta a nos ajudar. Inclusive ela foi importante para o meu futuro, me ajudando a desenhar os caminhos que seguirei depois da graduação. (CAMOMILA).

Camomila não foi a única a ter boas relações e contribuição para sua formação inicial.

A convivência ocorreu de forma muito harmoniosa e receptiva, o que contribuiu para que eu me sentisse confortável para eu organizar as aulas e experimentar novas metodologias. A respeito da orientação, essas conversas e trocas realizadas com a professora foram fundamentais tanto para guiar e obter um feedback das minhas aulas quanto para eu ter uma maior proximidade com a realidade escolar, tanto em relação às condições da profissão quanto em relação à educação como um todo. (COLEUS).

A professora preceptora é uma ponte essencial, pois orienta os residentes a como se comportar em sala de aula, como levar a dinâmica da turma, com base de anos

vivenciando aquela rotina. Diferentemente dos alunos que estão vivendo pela primeira vez aquele momento. Sendo comum possuírem dificuldade no início da formação.

Acredito que se deparar com a realidade da sala de aula mesmo, pois na universidade ficamos muito centrados nas teorias (de inegável importância) mas que acabam sendo muito idealizadas e, com isso, somos levados a imaginar uma turma super receptiva e disposta a realizar tudo que o professor/a propõe mas não exatamente assim que ocorre e acabamos saindo frustrados nas primeiras experiências em sala de aula. (COLEUS).

A pandemia modificou essa dificuldade, se antes o problema com a insegurança e o estranhamento de estar em frente uma sala de aula era comum, depois do ensino remoto a ausência da presença dos alunos se tornou uma das maiores dificuldades do ensino aprendizagem em Geografia.

Devido a pandemia, minha maior dificuldade foi justamente as questões que envolvem o covid. Por exemplo, não poder me aproximar dos alunos, não poder tocar neles ou em suas coisas, dar aula de máscara, não poder sair da sala com a turma e todos esses aspectos de envolvimento com eles, que ajudam a movimentar a turma e gerar maior interesse na disciplina. (CAMOMILA).

Da mesma forma que os residentes eram educadores, eles também eram educandos. Como constituem o projeto, também o são moldados pelo mesmo programa. A pandemia foi um contexto inusitado para todos e o isolamento não foi algo fácil de lidar.

Foi um misto de sensações, no geral foi ruim. Como educando tive dificuldade em me organizar em casa para manter os estudos, pois como voltei a casa dos meus pais, voltei a ajudar na lavoura e fazer outras atividades, mudou muita coisa. Como educando foi bom poder discutir a educação e preparar materiais, mas o pouco retorno das atividades foi frustrante, porém entendo a dificuldade de todos, pois muita coisa mudou para todos nós. (CRAVO).

É possível observar uma outra realidade inserida nesse relato, a do aluno do campo, que retornou para a casa dos pais e se deparou com a rotina da produção familiar e que influenciou na rotina dos estudos da Universidade, em que no momento do ensino remoto a sala de aula tornou-se os cômodos da casa.

Para Camomila, a maior dificuldade foi a falta de contato humano e as trocas diárias com colegas e alunos:

O mais difícil foi a falta de contato, com colegas, profs, alunos. Acho que as relações humanas são essenciais para aprendermos e por isso, me sinto bem prejudicada nesse sentido. Foi muito difícil elaborar atividades para alunos com quem nunca tive contato, pois não conseguia saber se estava no caminho certo. (CAMOMILA).

Além da falta de contato, os residentes relataram que a maior dificuldade foi compreender a conjuntura política e o sucateamento da educação.

A minha percepção em relação a/as maior/es dificuldade/s acredito que esteja em perceber que, tanto as minhas condições de trabalho quanto dos demais colegas de profissão, esteja sendo tratada com tamanho descaso e desvalorização. Visualizar também, a classe trabalhadora como um todo, incluindo os estudantes das escolas públicas, com condições de vida cada vez mais precárias é também muito doloroso. Então acredito que essas sejam as principais questões. Não vejo esse emaranhado como sendo algo restrito a pandemia, como muitas vezes é colocado em discursos parciais, mas é inegável que ela acentuou e tornou muito mais visível o que é intrínseco ao nosso modo de organização da sociedade. Além disso, perceber também que algumas conquistas obtidas tanto para os profissionais da educação quanto para a classe trabalhadora em geral, as quais foram conquistadas com muita luta, em questão de pouco tempo vem sendo sucateadas por alguns governantes. Portanto, de um modo geral, acredito que essas foram algumas das dificuldades com que me deparei desde que iniciei minha formação como educadora, mas que durante a pandemia isso aflorou com maior intensidade, trazendo inclusive a ponderação a respeito de continuar nesta profissão, especialmente na educação básica. (COLEUS).

A situação em que está sendo tratada a educação, tanto no ensino básico como no superior, é minimamente preocupante. Houveram diversos cortes destinados à educação<sup>12</sup>, além dos professores da educação básica não receberam um reajuste adequado<sup>13</sup>, previsto em lei, conforme vinham exigindo a alguns anos<sup>14</sup>.

Ao serem questionados sobre as abordagens realizadas no curso de licenciatura até o 5º semestre, se foram suficientes ou não, Cravo aponta que:

Não tive essa dificuldade por motivos diversos, primeiro porque sou educador em cursinhos e essa vivência é importante para a formação do material de forma mais “autônoma” para as aulas, e também porque tive uma boa passagem no ensino presencial. Mas com certeza as disciplinas que fiz no remoto foram bem mais difíceis de compreender, principalmente as que não gosto muito. (CRAVO).

Constata-se que o Ensino Remoto foi um atenuante nas dificuldades encontradas pelos estudantes de geografia. Camomila acredita

[...] que nos falta muita coisa durante a graduação, mas isso só se acentuou na pandemia. No meu caso, nunca consegui fazer uma disciplina de prática em

<sup>12</sup> Reportagem sobre os últimos cortes que ocorreram no ministério da educação, no ano de 2022. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/atualidades/ministerio-da-educacao-teve-o-segundo-maior-corte-no-orcamento-2022/>> Acesso em 6 de janeiro de 2022.

<sup>13</sup> Sindicato crítica reajuste salarial. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/politica/noticia/2021/12/cpers-critica-proposta-do-governo-estadual-para-reajuste-salarial-ckwyb6bxxr007f014c22ltgy2z.html>> Acesso em 8 de janeiro de 2022.

<sup>14</sup> Reportagem de 2021 sobre a falta de reajuste salarial dos professores. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/educacao/2021/07/ha-7-anos-sem-reajuste-professores-pedem-recomposicao-salarial-ao-governo/>> Acesso em 7 de janeiro de 2022.

escola, por exemplo. Minha prática foi totalmente dentro da residência e por escolha minha. Entendo que no caso da Pandemia a universidade não pode fazer muito sobre, mas acho que a prática deve vir desde o princípio do curso. Entendo que na nossa formação precisamos passar por várias disciplinas e adquirir muito conhecimento teórico e bem exato da geografia, entretanto eu acho que a licenciatura deveria ter um currículo mais próprio e mais distante do bacharelado, pois muitas vezes a prioridade são disciplinas extremamente específicas que mal serão usadas em sala de aula, ao invés de serem disciplinas voltadas para a educação, para a sala de aula, para o tornar-se professor. Obviamente que eu não sou contra o aprendizado, porém acho que deveria ser adaptado melhor para nossa realidade futura, com muito mais prática e muito mais assistidos por professores licenciados em geografia e professores do departamento de educação. (CAMOMILA).

O distanciamento da teoria ensinada no ensino superior da realidade da educação básica representa uma das justificativas mais significativas para a falta de temáticas que preparem para as práticas pedagógicas em escolas da rede pública. Outro agravante refere-se ao direcionamento das disciplinas destinadas à licenciatura que abrangesse a realidade do ensino remoto.

Acho que em relação aos conteúdos específicos da Geografia não senti falta, no entanto, em relação ao ensino de Geografia, apesar de ter algumas disciplinas ofertadas pelo curso, a forma com que elas são abordadas deixa muito a desejar. Estas acabam sendo muito idealizadas e, na maior parte das vezes, não condiz com a realidade escolar e não nos auxiliam muito nas aulas. Especificamente ao ensino remoto, também senti falta de "como ensinar", "como conduzir uma aula de forma remota", no entanto, essa realidade é bastante recente então acredito que até mesmo nossos professores da graduação tiveram que pesquisar, estudar e se adequar, então não se caracteriza exatamente como uma falta no currículo mas é uma nova realidade que estamos vivenciando e nos atualizando. (COLEUS).

Assim que os residentes encararam as práticas pedagógicas, tiveram que conhecer também a BNCC mais a fundo, pois pressupõe que já haviam tido contato antes em alguma disciplina. Ao serem questionados se a BNCC auxiliou no planejamento de ensino, Cravo aponta que “de certa forma sim, mas acredito que ficou vaga da forma que tivemos que adotar as aulas no período remoto”. Já Camomila diz que “não muito. Eu segui o plano que a prof preceptora já havia recebido, o adaptei para a nossa realidade e o apliquei da melhor forma possível. Entretanto, nunca consultei a BNCC sobre isso”.

Percebe-se que há opiniões divergentes sobre a BNCC. Coleus aponta que “apenas indiretamente. Geralmente baseei meus planejamentos de acordo com o PPP da escola”. É possível observar que talvez o residente não tenha tanto contato com a BNCC, pois o Plano Político Pedagógica é um documento diferente da Base Nacional Comum Curricular.

A BNNC oferece um norte para as áreas nacionalmente, portanto, apesar de sua importância seria interessante que outras abordagens fossem utilizadas. Por exemplo, em relação aos documentos formativos analisar também outros documentos como o do estado e da rede municipal, verificadas questões mais particulares de cada realidade. (COLEUS).

É muito importante que os professores consigam adaptar o currículo para o contexto que a comunidade escolar está inserida, principalmente quando estamos abordando o ensino de Geografia, que tem a possibilidade de trabalhar um olhar crítico sobre o espaço vivido.

Durante os meses de setembro, outubro e novembro houve um atraso no pagamento das bolsas dos residentes. Ao serem questionados sobre como isso impactou, os residentes relataram desânimo para a realização das atividades e incerteza sobre suas condições financeiras.

O não pagamento das bolsas fez com que meu orçamento ficasse ainda mais restrito e, com isso, alguns itens essenciais para vida tiveram de ser cortados. No que diz respeito ao residência, após o não pagamento eu fiquei muito desanimada para a continuidade das minhas atividades no RP e, por consequência, minha participação especialmente em reuniões diminuiu drasticamente, pois episódios como este fazem com que repensemos nossa profissão visto que sabe-se o quanto a educação vem sendo sucateada. (CRAVO).

Além disso, o não pagamento da bolsa também impactou a saúde mental dos residentes, “acredito que impactou negativamente na saúde mental, uma vez que as preocupações com as necessidades financeiras foram/são um empecilho para a realização de atividades que exigem dedicação como as tarefas do RP.” (LÍRIO).

As bolsas são essenciais para muitos estudantes, pois auxiliam que continuem realizando as atividades tanto dos projetos quanto do currículo de geografia.

Como minha renda é somente essa bolsa, me programo para pagar minhas contas pessoais com tal valor, minha sorte foi a de conseguir ainda ter uma reserva econômica do auxílio emergencial que me sustentou e ainda sustenta nesse período caótico. Porém não pude comprar nada nesse período, pois eu estava fazendo estágio voluntário e já tinha “empenhorado” os valor das bolsas futuras para o pagamentos da alimentação e transporte, passei sufoco! (COLEUS)

A maioria respondeu que foi impactado de alguma forma com a falta do pagamento das bolsas, entretanto há residentes que se sentiram menos prejudicados.

Honestamente, eu não me senti tão afetada. Claro que a falta de pagamento desmotiva o trabalho, mas reconheço que tenho muitos privilégios e apesar do dinheiro fazer sim bastante falta, também não me colocou em nenhuma situação de necessidade, portanto consegui continuar meu trabalho da forma como sempre

fiz. O que mais me afeta é o fato de isso estar fazendo mal aos colegas, pois eles estão desmotivados a continuar e isso me desmotiva também. Espero que logo venham essas bolsas atrasadas. (CAMOMILA).

O RP é um programa que age de forma coletiva, pois há reuniões em que ocorrem compartilhamento de experiências, assim como atividades em conjunto entre os residentes nas práticas pedagógicas, é essencial que o programa seja analisado como um todo, se houve estudante prejudicado pelo não pagamento das bolsas, essa é uma realidade que afeta o núcleo da geografia em geral. Através desses meios de comunicação entre os residentes, foi possível observar a reclamação de alguns estudantes que estavam contando com esse dinheiro, que não puderam pagar internet e continuar as atividades tanto do currículo da geografia, como do RP. Em alguns momentos, os residentes que contam com outra forma de renda auxiliaram esses colegas, realizando “vaquinhas”<sup>15</sup> internas. Todavia, não é obrigação dos colegas realizarem esse tipo de ação e sim da CAPES e dos agentes do Estado envolvidos nesse orçamento de garantirem o pagamento regular das bolsas.

O Programa Residência Pedagógica possui sua contribuição na formação inicial dos professores, a bolsa proporciona um estímulo para a realização das atividades, principalmente dos estudantes de baixa renda. Essa conexão com a educação básica é essencial, ainda mais acompanhada de um grupo que compartilha experiências parecidas.

A principal contribuição do RP, sem dúvidas, é proporcionar esse contato maior entre nós, futuros educadores, e a escola. Ter esse contato mais direto contribui significativamente para desconstruirmos essa visão idealizada da escola e também, com a maior autonomia e duração que um estágio obrigatório oferece, temos a possibilidade de ir criando nossa própria forma de “ser professor”. (CRAVO).

Além do contato com a sala de aula e com os alunos, algumas escolas permitem a proximidade com a dinâmica das atividades e reuniões realizadas com a coordenação e os professores

Acredito que ele é muito positivo para a formação de várias formas. Ele é capaz de preparar o estudante para realizar seus estágios e para entrar na sala de aula mais confiante e preparado. Outra questão que o residência contempla é sobre o funcionamento da escola. Pelo menos no nosso grupo sempre estávamos informados dos processos e mudanças em toda a escola. Por fim, acredito que o trabalho em equipe realizado no grupo da residência, auxilia muito para trabalhos futuros e novas formas de realizar as atividades. (CAMOMILA)

---

<sup>15</sup> Arrecadação de diversos valores até chegar a alguma meta de valor em real.

Essa inserção permite que os residentes tenham uma compreensão da dinâmica escolar que transpassa a turma da sala de aula e observa a comunidade escolar como um todo. “É uma forma de inserção com a realidade escolar, que o programa nos permite, para além da docência a práxis da realidade escolar como um todo.” (LÍRIO). Cada escola tem suas particularidades, mesmo que através do ensino remoto, algumas delas permitiram a participação das reuniões através das vídeo chamadas em que eram realizadas as reuniões. O RP apresenta então uma contribuição para a formação inicial em que é considerada “[...] incondicional, pois a inserção na escola facilita muito, a experiência e conhecimento adquirido é muito importante.” (COLEUS).

Programas como o RP estimulam a imersão nas escolas, nas práticas pedagógicas, na pesquisa e na construção de uma educação mais crítica. Assim como foi possível observar através das respostas abertas dos residentes sobre o programa.

A pesquisa e o ensino, a pesquisa sobre o ensino e tudo que envolve o meio da educação, a investigação científica e a prática docente tem que ser continuada, para que possamos aperfeiçoar nossa formação, que é inacabada, pois somos seres inacabados.

## **5. CONCLUSÃO**

Os relatos têm demonstrado a importância da residência pedagógica nas realizações das práticas pedagógicas, mostrando-se essencial para a compreensão da teoria e a realização de pesquisa na área da educação e do ensino em Geografia.

O espaço geográfico não é estático, ele é complexo e está em constante mudança. Os geógrafos têm como seu objeto de estudo o espaço que os seres humanos ocupam. Compreender as mudanças no ambiente escolar e a relação na formação dos professores de geografia durante a pandemia, é essencial para fundamentar debates que darão suporte para refletir a nossa prática docente, entretanto a pesquisa não se esgota sobre as mudanças que ocorreram durante o ensino remoto, seja na formação inicial ou na educação como um todo. É necessário que continuemos a reavaliar as pesquisas nesse momento, sobretudo pesquisas sobre esse momento histórico em que vivemos, que provavelmente deixará profundas marcas em toda a sociedade futura.

Através de uma análise qualitativa feita a partir dos questionários, foi possível visualizar as diferenças das experiências, tanto no contexto histórico, como também o contexto social em que as escolas estão inseridas. É possível concluir que esse período de 4 anos formou diversos tipos de professores de geografia. A cada demanda e novos paradigmas que surgem, emergem necessidades distintas na formação dos professores, seja ela inicial ou continuada. Os currículos não acompanham as mudanças sociais e históricas e as diversidades geográficas, assim como o Estado não remunera e não reconhece o esforço dos professores em acompanhar a dinâmica socioespacial.

Foi possível observar que houve diferenças nas experiências do Residência Pedagógica, especialmente no período em que antecede a pandemia e durante a pandemia. É arriscado afirmar, mas os residentes que tiveram contato com as duas realidades terão uma formação inicial mais adaptável às realidades que encontrarão quando estiverem exercendo a licenciatura.

Entretanto, como afirma Paulo Freire, os indivíduos como um todo e, principalmente os professores, devem ter o compromisso de se assumirem como seres inacabados. Dessa forma, estarão abertos a compreender a realidade e as necessidades de transformação, transmutação e de pesquisa e observação, para que possam agir de forma coerente nas interrelações sociais.

O Ensino Remoto demonstrou ter sido um processo que segregou ainda mais as populações em vulnerabilidade evidenciando as desigualdades sociais, pois algumas escolas, principalmente as dos residentes que responderam o questionário, tiveram uma baixa adesão dos alunos e foi possível reconhecer através do contato da coordenação pedagógica com as famílias desses estudantes que muitos não participaram por não ter acesso às tecnologias adequadas. Consequentemente, os residentes dessas escolas não tiveram tanto contato com os (as) alunos (as) das turmas em que estavam realizando suas práticas pedagógicas. As reuniões com o subnúcleo da Geografia, em que era possível o contato com a Coordenadora, outros residentes e as professoras preceptoras foram essenciais para que esses alunos que tiveram um déficit no contato com as turmas das escolas vinculadas ao RP pudessem ter uma noção sobre outras práticas durante o ensino remoto, de forma que não saíssem com lacunas tão grandes na sua formação inicial como professor (a).

Entretanto, essa foi uma das realidades das escolas públicas e os residentes já estão a par dessa situação. É necessário que eles utilizem esses aprendizados para que possam tramar possibilidades e práxis que auxiliem os (as) alunos (as) da educação básica que passaram por dificuldades no ensino remoto, dessa forma estarão contribuindo para a educação pública.

Assim como os alunos residentes são formados pelo programa, eles também formam e questionam sobre a educação. O ponto ressaltado sobre a contribuição do Residência Pedagógica na formação inicial dos professores é a imersão na prática, mas não podemos esquecer a importância da pesquisa que pode e deve ser realizada em conjunto com a prática.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino<sup>16</sup>. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, p. 14).

É recomendado que os residentes e os pesquisadores de ensino em Geografia continuem realizando pesquisa sobre esse momento histórico que foi a pandemia, para que seja possível compreender quais foram as consequências no ensino-aprendizagem que o ensino remoto ocasionou na educação. Essa pesquisa é só a ponta de um *iceberg* de inúmeros questionamentos que surgiram e surgirão por conta da pandemia de covid-19.

## 6 REFERÊNCIAS

ALVES, L. **Educação remota: entre a ilusão e a realidade.** Interfaces Científicas. Aracaju, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/view/9251/4047>. Acesso em 1 jul. 2021.

ANDRADE, M, M. **Introdução a Metodologia do Trabalho Científico: elaboração de trabalhos na graduação.** 10 ed. São Paulo, Editora Atlas, 2010.

---

<sup>16</sup> Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, p. 14).

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Notas das entidades em relação a Residência Pedagógica. Manifestação das entidades educacionais sobre a política de formação de professores anunciada pelo MEC. **ANPED**, Rio de Janeiro, 2017. Disponível: <<http://www.anped.org.br/news/manifestacao-das-entidades-educacionais-sobre-politica-de-formacao-de-professores-anunciada>>. Acesso em 21 de setembro de 2021.

BEHAR, P, A. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2020. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>>. Acesso em 10 jul. 2020.

BERGER, P; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: tratado de Sociologia do Conhecimento. Tradução: Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis - RJ, Editora Vozes, 1985.

CALGREEN, I. **Professionalism and teachers as designers**. Journal of Curriculum Studies. p. 43 - 56, 1999.

CEED/RS publica Parecer autorizando atividades domiciliares. **SINEPE/RS**, Porto Alegre, 18 mar. 2021. Disponível em: <<https://www.sinepe-rs.org.br/noticias/ceedrs-publica-parecer-autorizando-atividades-domiciliares>>. Acesso em: 25 jun. 2021.

CPERS. **Atividades domiciliares**: aprendizado e cuidado ou adoecimento? CPERS, Porto Alegre, 9 abr. 2020. Disponível em: <<https://cpers.com.br/atividades-domiciliares-aprendizado-e-cuidado-ou-adoecimento/>>. Acesso em: 25 jun. 2021.

CPERS. **EDUCAÇÃO em tempos de zap**: pandemia expõe desigualdades sociais e limites do EAD. **CPERS**, Porto Alegre, 1 abr. 2020. Disponível em: <<https://cpers.com.br/educacao-em-tempos-de-zap-pandemia-expoe-desigualdades-sociais-e-limites-do-ead/>>. Acesso em: 25 jun. 2021.

DA MATTA, R. **Relativizando**: uma introdução à Antropologia Social. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

ELY, D. **Aulas presenciais nas escolas do RS não têm prazo para retorno**. GAÚCHAZH, Porto Alegre, 29 abr. 2020. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2020/04/aulas-presenciais-nas-escolas-do-rs-nao-tem-prazo-para-retorno-ck9lwcmibi00oj017ndtzewi2r.html>>. Acesso em: 25 jan. de 2022.

ESTEVE, M. **The transformation of the Teachers' Role at the End of the Twentieth Century**: new challenges for the future. Educational Review. (p. 197 - 207). 2000.

ESTRELA, T. Questões de Profissionalidade e Profissionalismo Docente. In M. Teixeira (org.). **Ser Professor no Limiar do Século XXI**. Porto. (p. 113 - 142). 2001.

ESTRELA, T. ESTEVES, M. RODRIGUES, A. **Síntese da Investigação sobre Formação Inicial de Professores em Portugal (1990 - 2000)**. Lisboa, 2002.

FLORES, M, A. **Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores**. Revista Educação, Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. vol. 33, n. 3. p. 182-188, 2010.

FLORES, M, A; SIMÃO, V, S; MAGALHÃES, A. (Orgs.). **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas**. LOUGHRAN, J. A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino. Edições Pedagogo, p. 17-37, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Rio de Janeiro, Vozes, 1999.

GIL, A, C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo, Editora Atlas, 1943.

IPOG. **Aula remota não é EAD?** Entenda as diferenças e todas as vantagens. IPOG, 22 maio 2020. Disponível em: <<https://blog.ipog.edu.br/educacao/aula-remota/>>. Acesso em: 25 jun. 2021.

HOLLOWAY, J. **Mudar o mundo sem tomar o poder: o significado da revolução hoje**. São Paulo, Viramundo, 2003.

Layrargues, P (coord.). **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. LOUREIRO, C. Educação Ambiental Transformadora. Ministério do Meio Ambiente, Brasília, p. 65 - 84, 2004.

MINAYO, M. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. Ciênc. saúde coletiva., Vol. 17, n.3, pp.621-626. 2012. ISSN 1413-8123. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>

MINAYO, M, C, S; SANCHES, O. **Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementariedade?** Caderno Saúde Pública. p. 239 - 262, jul/set. Rio de Janeiro, 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Edital CAPES 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica. **CAPES**, Brasília, 2020. Disponível em <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf/view>>. Acesso em: 27 de agosto de 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa Residência Pedagógica. **CAPES**, Brasília, 2018. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>> Acesso 24 de nov. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Mec lança Política de Formação de Professores com Residência Pedagógica. MEC, Brasília, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018>>

Acesso em 25 de agosto de 2021.

Nóvoa, A. (org.). **Profissão Professor**. GIMENO, J. Consciência e Acção sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. Porto: Porto Editora, p. 61 - 92, 1991.

NÓVOA, A. **Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PACHECO, J. **Formação de Professores: Teoria e Praxis**. Braga: IEP, 1995.

PALHARES, I. **Sp libera atividades a distância na educação infantil na quarentena**. GAÚCHA ZH, Porto Alegre, 16 abr. 2020. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/geral/noticia/2020/04/sp-libera-atividades-a-distancia-na-educacao-infantil-na-quarentena-ck92r6grd00x901p5azpaan6h.html>>. Acesso em: 25 jun. 2021.

PARO, V. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. 3. ed. Editora Cortez. São Paulo, 2014.

RAMONET, I. **Geopolítica do Caos**. Petrópolis (RJ): Ed. Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **PORTARIA GABINETE Nº 38**. Institui o Programa Residência Pedagógica. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>> Acesso em 24 de agosto de 2021.

\_\_\_\_\_. **Quadro comparativo do Projeto de Lei do Senado nº 284, de 2012**. Disponível em: <<http://wwwlegis.senado.Leg.br/mateweb/arquivos/mate-pdf/149513.pdf>> Acesso em 23 de setembro de 2021.

\_\_\_\_\_. **Residência educacional depende de financiamento e de plano nacional**. Disponível em: <<http://www12.senado.gov.br/noticias/materias/2009/04/15/>>. Acesso em: 24 de setembro de 2021

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP n. 1/2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia licenciatura**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=com\\_content&task=view&id=1088&Itemid=206](http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=com_content&task=view&id=1088&Itemid=206)>. Acesso em: 15/07/2015.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP nº 5/ 2005, reexaminado pelo Parecer CNE/CP nº. 3/200\_6. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura**. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE nº4/2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP n. 5/ 2005, reexaminado pelo Parecer CNE/CP nº. 3/200\_6. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura.** Brasília, 2005.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**, 4ª Ed, São Paulo: EDUSP, 2006.

SARAIVA, K; TRAVERSINI, C; LOCKMANN, K. **A educação em tempos de covid-19: ensino remoto e exaustão docente.** Práxis Educativa, v. 15, p. 1 - 24. Ponta Grossa, 2020.

SARAIVA, K. **Educação a distância: outros tempos, outros espaços.** Ponta Grossa/PR: UEPG, 2010.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Projeto de Lei Nº 227, de 2007 sobre a “residência educacional a professores da educação básica”, de autoria do Senador Marco Marciel.** Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/80855>>. Acesso em: 09 de jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Projeto de Lei Nº 284, de 2012 sobre a “residência pedagógica” do Senador Blairo Maggi que altera o projeto de Lei n. 277, de autoria do senador Marco Marciel.** Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=112691&tp=1>>. Acesso em: 09 de jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Projeto de Lei Nº 06, de 2014 que dispõe sobre a “residência pedagógica do Senador Ricardo Ferraço que altera a Lei 9394/96.** Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/115998>>. Acesso em: 23/05/2018

SCHEIBE, L. **Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação.** Educação & Sociedade, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/17>>. Acesso em 15 de outubro de 2020.

SILVA, F; TELES, G; JUNIOR, J. **O programa Residência Pedagógica e a formação inicial dos professores de Geografia.** (p. 161-177) Revista Geotemas, Pau dos Ferros, v. 10, n. 3, set/dez. UERN, RN, 2020.

SILVA, K; CRUZ, S. **A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências.** v. 27, n. 2. Revista: Momentos e diálogos em educação, p. 227 - 247. mai./ago, 2018. E-ISBN 2316-3100

SOBRINHO, J; BRITO, M. **La educación superior en Brasil: principales tendencias y desafíos.** Revista da Avaliação da Educação Superior, Sorocaba, Campinas, v. 13, n. 2, p. 487 – 507, jul. 2008.

SOUZA, D; MIRANDA, J. **Desafios da implementação do Ensino Remoto.** v. 4, n. 11. Boletim de Conjuntura, Boa Vista, 2020. Disponível em: <<https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/38/34>> Acesso em: 6 de jan. de 2022.

VEIGA-NETO, A. **Currículo**: um desvio à direita ou delírios avaliatórios. v. 10. Colóquio Sobre Questões Curriculares, Belo Horizonte: UFMG, 2012. p. 1-17.

## ANEXO A

### Seção 1: Identificação dos residentes

1. Você é formado/a? Sim ou não?
2. Se sim, em que ano você se formou?
3. Em qual escola você atuou na residência Pedagógica (RP) e no estágio?
4. Em que série/ano você realizou as atividades na educação básica durante o RP? E quais as séries do seu estágio obrigatório no ensino fundamental e médio?
5. Seu estágio teve atividades simultâneas no período que você atuou na residência Pedagógica? Sim ou não?
6. Em uma escala de participação nas reuniões do RP, a sua participação se encaixa em qual nível? (de 0 a 5)
7. As reuniões do RP contribuíram para suas práticas pedagógicas? Sim ou não?
8. Se sim, de qual maneira?
9. Você acha viável a conciliação das atividades do estágio obrigatório do currículo de licenciatura com as atividades do RP?
10. Em relação a professora preceptora da residência Pedagógica, como a convivência e orientação auxiliou na sua formação inicial?

### Seção 2: Currículo do curso de licenciatura em Geografia e o currículo da Geografia na Educação Básica.

11. Dentre as abordagens no currículo de Geografia até o quinto semestre, você acha que foi suficiente para as vivências propostas pela residência Pedagógica? Tem algum tema ou conteúdo que você sentiu falta no currículo da Geografia Licenciatura?
12. Em relação a todos os espaços dispostos ao longo do curso para as experiências pedagógicas, qual foi seu maior desafio ao estar em frente a uma sala de aula?
13. Sobre a Base Nacional Comum Curricular. A BNCC auxiliou o seu planejamento de ensino?

14. São possíveis outras abordagens no currículo da Geografia da educação básica? Ou a BNCC contempla a Geografia?
15. A escola que você atuou no RP e no estágio eram aptas e de acordo com novas metodologias de ensino?
16. Se sim, você tentou realizar algum planejamento não tão convencional quanto a aula expositiva? Como foi sua experiência?
17. O programa Residência Pedagógica é um dos poucos programas da Capes destinados aos cursos de licenciaturas. Para você, quais as contribuições do programa para a formação inicial de professores?

## ANEXO B

### Seção 1: Identificação dos residentes

1. Você é formado/a? Sim ou não?
2. Se sim, em que ano você se formou?
3. Em qual escola você atuou na residência Pedagógica (RP) e no estágio?
4. Em que série/ano você realizou as atividades na educação básica durante o RP? E quais as séries do seu estágio obrigatório no ensino fundamental e médio?
5. Seu estágio teve atividades simultâneas no período que você atuou na residência Pedagógica? Sim ou não?
6. Você acha viável a conciliação das atividades do estágio obrigatório do currículo de licenciatura com as atividades do RP?
7. Em uma escala de participação nas reuniões do RP, a sua participação se encaixa em qual nível? (de 0 a 5)
8. As reuniões do RP contribuíram para suas práticas pedagógicas? Se sim, de qual maneira?

### Seção 2: percepção do residente sobre o ensino

9. Em relação a todos os espaços dispostos ao longo do curso para as experiências pedagógicas, qual foi seu maior desafio ao estar em frente a uma sala de aula?
10. A escola que você atuou no RP e no estágio eram aptas e de acordo com as novas metodologias de ensino?
11. Se sim, você tentou realizar algum planejamento não tão convencional quanto a aula expositiva? Como foi sua experiência?
12. Você realizou atividades assíncronas? Sim ou não?
13. Em relação as práticas no ensino remoto, você utilizou quais plataformas para envio de atividades e/ou aulas online?
14. Como foi o retorno das atividades assíncronas?
15. Em um contexto geral das atividades assíncronas, o/a seu/sua aluno/aluna demonstrou ter compreendido a proposta da atividade?

16. Você realizou atividade síncrona (aulas pelo Google Meet, por exemplo)? Sim ou não?
17. Sobre as atividades síncronas, em relação a quantidade de alunos que a turma continha, a maioria ou a minoria foi adepta?
18. Em relação às ferramentas tecnológicas inseridas durante o ensino remoto nas escolas públicas, você acha que faltou opções de plataformas (sites, jogos, e etc), plataformas adequadas a determinadas idades e/ou faltou acesso a essas ferramentas à comunidade escolar?
19. Em relação a professora preceptora da residência pedagógica, como a convivência e orientação auxiliou na sua formação inicial?
20. Você é aluno/a bolsista do segundo semestre de 2021? Sim ou não?
21. Se sua resposta foi sim, como o não pagamento das bolsas impactou a sua vida e suas atividades na residência pedagógica?
22. Em relação a sua formação e como você se sentiu durante a pandemia, qual foi sua maior dificuldade ou sua percepção como educador e educando nesse período?

### Seção 3: Sobre o currículo

23. Dentre as abordagens no currículo de Geografia até o quinto semestre, você acha que foi suficiente para as vivências propostas pela residência Pedagógica? Tem algum tema ou conteúdo que você sentiu falta no currículo da Geografia Licenciatura, principalmente em relação ao ensino remoto?
24. Sobre a Base Nacional Comum Curricular. A BNCC auxiliou o seu planejamento de ensino?
25. São possíveis outras abordagens no currículo da Geografia da educação básica? Ou a BNCC contempla a Geografia?
26. O programa Residência Pedagógica é um dos poucos programas da Capes destinados aos cursos de licenciaturas. Para você, qual a contribuição do programa para a formação inicial de professores?

## ANEXO C

### Seção 1: Identificação dos residentes

1. Você é formado/a? Sim ou não?
2. Se sim, em qual ano você se formou?
3. Em qual escola você atuou na residência Pedagógica (RP) e no estágio? OBS: Se houver mais de uma, por favor insira todos os nomes.
4. Em que série/ano você realizou as atividades na educação básica durante o RP? E quais as séries do seu estágio obrigatório no ensino fundamental e médio?
5. Seu estágio teve atividades simultâneas no período que você atuou na residência Pedagógica? Sim ou não?
6. Em uma escala de participação nas reuniões do RP, a sua participação se encaixa em qual nível? (de 0 a 5)
7. As reuniões do RP contribuíram para suas práticas pedagógicas? Sim ou não?
8. Se sim, de qual maneira?
9. Você realizou atividades assíncronas? Sim ou não?
10. Em relação às práticas no ensino remoto, você utilizou quais plataformas para envio de atividades e/ou aulas online?
11. Como foi o retorno dessas atividades?
12. Em um contexto geral das atividades assíncrona, o/a seu/sua aluno/aluna demonstrou ter compreendido a proposta da atividade?
13. Você realizou atividade síncrona (aulas pelo Google Meet, por exemplo)? Sim ou não?
14. Sobre as atividades síncronas, em relação a quantidade de alunos que a turma continha, a maioria ou a minoria foi adepta?
15. Você acha viável a conciliação das atividades do estágio obrigatório do currículo de licenciatura com as atividades do RP?
16. Em relação às ferramentas tecnológicas inseridas durante o ensino remoto nas escolas públicas, você acha que faltou opções de plataformas (sites, jogos, e etc), plataformas adequadas a determinadas idades e/ou faltou acesso a essas ferramentas à comunidade escolar?

17. Em relação a professora preceptora da residência Pedagógica, como a convivência e orientação auxiliou na sua formação inicial?
18. Você é aluno/a bolsista do segundo semestre de 2021? Sim ou não?
19. Se sua resposta foi sim, como o não pagamento das bolsas impactou a sua vida e suas atividades na residência pedagógica?
20. Em relação a sua formação e como você se sentiu durante a pandemia, qual foi sua maior dificuldade ou sua percepção como educador e educando nesse período?

#### Seção 2: sobre o currículo

21. Dentre as abordagens no currículo de Geografia até o quinto semestre, você acha que foi suficiente para as vivências propostas pela residência Pedagógica? Tem algum tema ou conteúdo que você sentiu falta no currículo da Geografia Licenciatura, principalmente em relação ao ensino remoto?
22. Em relação a todos os espaços dispostos ao longo do curso para as experiências pedagógicas, qual foi seu maior desafio ao estar em frente a uma sala de aula?
23. Sobre a Base Nacional Comum Curricular. A BNCC auxiliou o seu planejamento de ensino?
24. É possível outras abordagens no currículo da Geografia da educação básica? Ou a BNCC contempla a Geografia?
25. O programa Residência Pedagógica é um dos poucos programas da Capes destinados aos cursos de licenciaturas. Para você, qual a contribuição do programa para a formação inicial de professores?