



AS CONSEQUÊNCIAS DO ENSINO REMOTO NO PIBID E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: ESTUDO EM DOIS IFs (IFTM, CAMPUS UBERABA E IFCE, CAMPUS UMIRIM)

Joyce Santos de Sousa ¹
Jeovana Rodrigues da Silva ²
Ione Aparecida dos Santos ³
Anderson Ibsen Lopes de Souza ⁴
Juliene Silva Vasconcelos ⁵

RESUMO

Os programas de iniciação à docência constituem importante materialização de políticas públicas voltadas à formação e valorização do professor. Neste estudo, destacamos o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e o Programa Residência Pedagógica (PRP), que consideramos terem sido fortemente impactados com a Pandemia da Covid-19. Este estudo tem como objetivo compreender as implicações do ensino remoto nos programas de iniciação à docência (Pibid e PRP) a partir das experiências do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), Campus Uberaba e do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará (IFCE), Campus Umirim. Metodologicamente, esta pesquisa de abordagem qualitativa, fez uso de pesquisa documental, para identificar as especificidades das políticas que subsidiam os programas de iniciação à docência; pesquisa bibliográfica, destacando dois eixos principais: o impacto da Covid-19 nas relações sociais e na educação, bem como na formação docente, em relação ao Pibid; e, pesquisa de campo, cuja coleta de dados foi realizada com os estudantes participantes de ambos os programas e campus, com aplicação de questionário on-line (*survey*). Os resultados confirmam a hipótese demonstrando questões que vão da limitação do acesso aos recursos tecnológicos à baixa participação dos estudantes alvo e diálogo prejudicado com o professor orientador/preceptor.

Palavras-chave: Iniciação à docência, Formação, Desafios, Ensino Remoto.

INTRODUÇÃO

Pensar sobre a importância e necessidade de constituir um processo formativo adequado à docência, é um exercício que ganha destaque dentre as pesquisas da área da educação do mundo e, em especial, do Brasil, a partir do final da década de 1990 com a busca pela superação

¹ Graduanda do Curso de Licenciatura Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - campus Uberaba, IFTM, joyce.santos@estudante.edu.com.br;

² Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - campus Umirim, IFCE, jeovana.rodrigues.silva07@aluno.ifce.edu.br;

³ Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância e Professora preceptora do PRP em Ciências e Biologia da Escola Estadual Professora Corina de Oliveira; Uberaba-MG, ione.aparecida.santos@educacao.mg.gov.br;

⁴ Professor orientador: Doutor em Educação e Professor Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Umirim, IFCE, andersonibsen@ifce.edu.br;

⁵ Professora orientadora: Doutora em Educação e Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - campus Uberaba, IFTM, juliene@iftm.edu.br.



dos déficits educacionais apontados em avaliações de larga escala. Com a última LDB (BRASIL, 1996), evidenciado no Título IV, “Dos Profissionais da Educação”, em seus Arts. 61, 62 e 63, desdobrados em decretos e resoluções, passa-se a ter um forte movimento de busca pela valorização dos profissionais da educação a partir de sua formação.

Neste sentido, é notória a ampliação da participação do Estado na articulação e proposição de políticas de formação de professores, impulsionado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Este “protagonismo” do governo federal na chamada destas ações, especialmente, entre os anos de 2007 e 2014, demonstraram a relevância da pauta da “formação inicial e continuada” de professores (OLIVEIRA; LEIRO, 2019).

Dentre as políticas, destacamos para efeito de estudo, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e o Programa Residência Pedagógica (PRP), que visam “[...] intensificar a formação prática nos cursos de licenciatura e promover a integração entre a educação básica e a educação superior” (Art. 1º, BRASIL, 2019).

Enquanto o primeiro visa inserir os estudantes da primeira metade do curso nas escolas públicas de educação básica (Art. 2º), o segundo objetiva promover a experiência de regência em sala de aula dos estudantes da segunda metade do curso de licenciatura (Art. 3º), destaques da citada Portaria. Podemos considerar que tais propostas são de grande relevância para que o estudante de licenciatura possa compreender, vivenciar e interferir na realidade das escolas públicas, bem como fortalecer as discussões teóricas desenvolvidas em sua formação, durante todo o curso⁶.

Deste modo, na emergência destes programas e dada a sua relevância à formação docente, temos como pressupostos que seus objetivos e alcances foram fortemente impactados, a partir das medidas impostas em cenário nacional, decorrentes da Pandemia da Covid-19. Justificamos pela insegurança pedagógica ocasionada pelo fechamento das escolas básicas e de ensino superior; a reorganização do sistemas educacionais, migrando de modo abrupto do presencial para o remoto (proposta pedagógica que visa a oferta do ensino mediado pelo uso da tecnologia), visando a continuidade do ensino; e a dificuldade de estudantes e professores na utilização destes recursos para promover o ensino-aprendizagem, dada a falta de formação

⁶ Cabe-nos estabelecer uma crítica ou destaque que não são todos os estudantes de licenciatura que tem a oportunidade de participar de tais programas ao longo de sua formação acadêmica, uma vez que estes são apresentados por meio de editais de seleção por atribuir bolsas de incentivo aos licenciados, professores das escolas básicas e das Instituições de Ensino Superior (IEs) vinculados ao projeto. Não faremos aprofundamento desta questão, mas já indicamos uma ampliação da pesquisa frente aos “impactos” da não oportunidade de participação - teria o estudante vinculado aos projetos maiores habilidades profissionais, tal qual se espera?



técnica e/ou acesso às tecnologias digitais (computadores, celulares e internet), bem como a falta de traquejo com o universo digital e virtual.

Diante destes cenários, buscamos, a partir da compreensão de estudantes licenciando e participantes dos dois programas (Pibid e PRP) em duas Instituições Públicas Federais (Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), Campus Uberaba e do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará (IFCE), Campus Umirim), delinear quais as consequências impostas pela Covid-19, em sua formação.

Para isso, nossos objetivos específicos são: (i) apresentar o Pibid e PRP enquanto política nacional de formação de professores; (ii) identificar a repercussão da Pandemia no processo educacional nacional, descrevendo os desafios enfrentados por estes programas na transição do ensino presencial para remoto; e, por fim, (iii) discutir na perspectiva dos licenciandos (do IFTM e IFCE) as implicações da Pandemia em sua formação.

METODOLOGIA

O trajeto que se optou para o desenvolvimento desta pesquisa, perpassa por estudos documentais, visando a apresentação de cada programa estudado, destacando a contextualização das políticas públicas de Iniciação à Docência, no âmbito legal. Seguido de estudo teórico, visando identificar em publicações recentes os impactos da Pandemia nas relações sociais e educativas, em âmbito geral, e, na formação docente, em particular.

Todo este movimento de fundamentação e sustentação teórica, permitiu-nos caminhar para sistematizar um roteiro de questões que originou o questionário on-line (*survey*) que foi aplicado ao público alvo desta investigação. A escolha da técnica de coleta de dados é justificada por questões sanitárias (ainda vivenciamos um momento que requer cuidado com a saúde dos pesquisadores e pesquisados, apesar do evidente recuo da disseminação do vírus no país - justificado pelo aumento contínuo da vacinação) e, também geográficos, por estamos trabalhando com duas instituições que estão separadas por aproximadamente 2.479 Km⁷; e, pela confiabilidade que tal estratégia nos confere, conforme estudos desenvolvidos por Faleiros *et al.* (2016)⁸ e validados por Vasconcelos (2021).

Incentivados especialmente por esta última justificativa, destacamos ainda:

⁷ Dados extraídos da Plataforma *Google Maps*, conforme endereço de registro de cada Campi.

⁸ “Com o acesso crescente à internet em todo o mundo, as pesquisas com o uso do ambiente virtual mostram-se como uma tendência atual para a coleta de dados, preferida pela maioria dos sujeitos dos estudos. Embora os grupos etários mais jovens continuem a ter maior taxa de uso da internet, a adesão de pessoas de faixas etárias mais avançadas a esta ferramenta tem aumentando nos últimos anos” (FALEIROS *et al.*, 2016, p. 2).

[...] agilidade no processo de pesquisa e viabilidade financeira e ambiental. Quanto à primeira, é notório que o acesso por meio digital [ao público alvo] agiliza muito a coleta, além da base de dados que é constituída dentro da própria plataforma, contribuindo com a organização dos dados. Já o outro aspecto, por não precisar imprimir os questionários [...] houve uma significativa economia, com impressões e deslocamento [...] (VASCONCELOS, 2021, p. 234-235).

Deste modo, certos da importância de incorporar tal estratégia a esta coleta de dados, constituímos dentro do *Google Forms*®, um questionário com vinte e cinco perguntas objetivas e uma dissertativa, que visaram inquirir, os licenciandos das duas Instituições de Ensino Superior (IEs), a respeito das suas respectivas participações, nos programas investigados. Nesta lógica, tivemos uma amostra constituída por 104 estudantes, sendo discriminada da seguinte forma: no IFCE, são 30 estudantes participantes do Pibid e nenhum do PRP; já no IFTM são 51 participantes do Pibid e 23 estudantes do PRP.

Este público, recebeu o questionário, em seus e-mails institucionais e um novo convite em seu WhatsApp pessoal, tendo a oportunidade de participar da pesquisa por exatas três semanas. Neste tempo, alcançamos 56% (17 respostas) vinculadas ao IFCE; e, 32% (24 respostas) vinculados ao IFTM. Fechamos um total de participação de aproximadamente 39% dos estudantes, o que consideramos uma amostra significativa para análises que passaremos a desenvolver.

Quanto a abordagem de análise dos resultados, fez-se uma análise quanti-qualitativa, ou seja, dentro dos percentuais evidenciados na coleta de dados, buscamos estabelecer compreensões que vão além do significativo numérico, buscando alcançar significados frente aos apontamentos, em contraposição a base documental e teórica apresentada; nos propondo a interpretar os fenômenos relacionados a partir de uma dada realidade delineada como amostra analítica.

REFERENCIAL TEÓRICO

As discussões e fundamentação desta pesquisa perpassam, estruturalmente, pela apresentação dos citados programas enquanto política nacional de formação de professores; em seguida, uma discussão sobre a repercussão da Pandemia no processo educacional nacional, descrevendo os desafios enfrentados por estes programas na transição do ensino presencial para remoto.

1 Delineando as Políticas Públicas de Iniciação à Docência

A formação docente constitui-se em um processo que vai além do grau de instrução acadêmica obtido por quem abraça a carreira pedagógica; ela também é moldada por saberes e práticas adquiridos ao longo do exercício da docência. Por isso, os programas de formação acadêmica tentam proporcionar experiências de docência ao licenciando ainda no período de preparação acadêmica, por meio de componentes curriculares como os estágios supervisionados (dados em disciplinas obrigatórias), na tentativa de fazer com que tais vivências possam auxiliar o futuro professor no exercício de sua profissão.

Durante a adaptação à prática de docência, o desenvolvimento profissional vai se consolidando graças aos matizes construídos por fatores que vão desde a escolha da referida carreira profissional a encargos e condições de trabalho. Sobre esse aspecto, Huberman (2000) fala que os indivíduos podem passar por um estágio de adaptação e descobertas, haja vista o choque de realidade dado por situações como:

[...] a distância entre os ideais e a realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. (HUBERMAN, 2000, p. 39).

Nos últimos anos, o Ministério da Educação, por intermédio da CAPES, tem executado vários programas e projetos no intuito de colaborar com a melhoria da qualidade da formação dos docentes. Dentre essas políticas educacionais, destacamos: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), criado pelo Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010, e o Programa Residência Pedagógica (PRP), instituído pela Portaria n. 38, de 28 de fevereiro de 2018.

Ambos os programas são voltados ao aperfeiçoamento das práticas educacionais brasileiras, visando “inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar” (Art. 4, inciso IV, BRASIL, 2019).

Tais projetos são desenvolvidos em regime de colaboração entre a CAPES, as Instituições de Ensino Superior (IES) aprovadas em edital e as escolas da rede pública de Estados, Distrito Federal ou Municípios que firmarem a parceria com a instituição proponente.



Estes, integram a Política Nacional de Formação de Professores, dando oportunidade para que os licenciandos, por meio da experiência em sala de aula, possam aliar teoria à prática ainda no período de formação acadêmica.

2 Relações sociais e educativas no contexto da Pandemia do Covid-19

As relações sociais constituem o conjunto de práticas individuais e coletivas que formam a convivência em sociedade. Essas conexões estabelecem a construção harmônica de espaços que visam, em sua maioria, o bem comum do corpo social. Isso deve ser observado do contato inicial com ambiente familiar até integração fora dela, como trabalho, comunidade e escola. Destacamos ainda que, este, além de ser um espaço de aprendizagem e prática pedagógica, é também um lugar de convivência, construção, participação e interação da coletividade (ROBLE, 2008).

Ao se pensar nestas interações e suas imbricações no contexto da escola, faz-se necessário perceber que aí constrói-se o chamado “clima social escolar”, que constitui os desdobramentos das relações entre os agentes escolares, tais como: professores, alunos, gestão, equipe pedagógica, servidores administrativos, família e a comunidade. Nesse sentido, é fato que o contexto que se encontram os sujeitos que compõem este meio, interfere diretamente no clima e nas relações de ensino-aprendizagem (CELESTINO; SOUZA, 2021).

Diante disso, a rápida mudança no contexto escolar, o fechamento das escolas e o isolamento social derivado da Pandemia da Covid-19 (BRASIL, 2020b), ocasionou uma reorganização significativa nos calendários escolares, com a utilização de atividades não presenciais - aqui, será denominado como Ensino Remoto Emergencial (ERE)⁹.

Enfatizamos que a ausência de orientações e diretrizes claras sobre esta inovação educacional, ocasionaram incertezas e dificuldades frente às ações escola-aluno-sociedade, sendo um grande impasse para a prática docente e as relações.

O fato é que a falta de definição e regulamentação dessa medida acabou descentralizando o enfrentamento do problema, colocando a responsabilidade da criação e condução das ações, sobretudo, nas unidades acadêmicas, respaldando-se no argumento de atribuição de autonomia para que cada unidade pudesse criar estratégias para enfrentar os problemas educacionais de acordo com suas características, demandas e iniciativas escolares (ROSA; SANTOS; GONÇALVES, 2021, p. 71).

⁹ Foi instituído pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio da Portaria n. 343, de 17 de março de 2020, que consiste na mudança, em caráter excepcional, das atividades do ensino presencial para o não presencial, desenvolvendo por meio da utilização das ferramentas digitais e tecnológicas de informação e comunicação (BRASIL, 2020a).



Assim, estabeleceu-se aos professores e alunos, uma apressada necessidade de acesso e domínio dos recursos digitais para que o andamento das atividades escolares não fosse prejudicado, mesmo sem preparo ou capacitação para isso. No entanto, delineou-se uma expressiva dificuldade, de alunos e professores, frente ao acesso e utilização de aparelhos tecnológicos.

Destaca-se que estudantes mais empobrecidos utilizam esses aparatos tecnológicos, quando os tem, de forma compartilhada, com outros membros da família. E ainda, há uma parcela significativa que não possui internet adequada. Isso, os distancia da proposta de ensino remoto e dos objetivos da aprendizagem em período pandêmico (SILVA *et al*, 2021).

Conseqüentemente, esta realidade amplificou as dificuldades relacionadas ao ensino e aprendizagem, que poderá certamente implicar em aumento do fracasso escolar, a ser expresso nas próximas avaliações de larga escala.

3 Repercussão do ensino remoto no Pibid e PRP

Devido a grande massa da população brasileira não ter acesso à educação básica, em 2008, foi instituído programas para a erradicação do analfabetismo, entretanto, a desigualdade no Brasil permanece estruturada, como mostra o levantamento da Fundação Getúlio Vargas, elaborado em 2019 e destacado por Wenczenoviczi (2020, p. 1.755):

[...] o estudo avaliou as mudanças nos índices de desigualdade nos últimos sete anos e suas relações com o crescimento, as conseqüências sobre o bem-estar social e a pobreza. [...] enquanto a renda da metade mais pobre da população caiu cerca de 18%, somente o 1% mais rico teve quase 10% de aumento no poder de compra. Ou seja, nem em 1989, ano considerado pico histórico de desigualdade brasileira, houve um movimento de concentração de renda por tantos períodos consecutivos. Apenas em 2015, a pobreza subiu 19,3% no Brasil, com 3,6 milhões de novos pobres. Desde o segundo trimestre do mesmo ano até 2017, a população vivendo na pobreza no país aumentou 33%, atingindo 11,2% dos brasileiros, contra os 8,4% antes registrados. O estudo baseia-se na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNADC), do IBGE, e no índice de Gini, medidor global de desigualdade. Concomitante ao crescimento das desigualdades vem o aumento de demandas das populações empobrecidas para o Estado e, por conseqüência, o distanciamento de acesso aos direitos humanos fundamentais e, dentre eles, o direito à educação. Segundo dados do UNICEF (2018), 43,8% das crianças e dos adolescentes de 5 a 14 anos vivem em domicílios com renda per capita de até 1/2 salário mínimo.

A partir dos dados apresentados, percebe-se que a desigualdade é um fator que continua presente e dificultando o desenvolvimento de boa parte da população brasileira. A educação como sendo um dos direitos suprimidos por esse cenário, nos leva a refletir sobre a situação de acessibilidade à escola em tempos de ensino remoto emergencial, uma vez que o desnível social

afeta diretamente o alcance de alunos e professores aos aparatos tecnológicos que, nesse contexto, subsidiam o processo de ensino e aprendizagem (ALVES; MARTINS; LEITE, 2021).

Essa conjuntura educacional enfatizou não só o baixo desempenho tecnológico, mas principalmente o analfabetismo digital dos envolvidos no processo educacional, notado pelas dificuldades que cerca os alunos e professores do ensino básico público. A repentina necessidade da utilização de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nas escolas acarretou num desmanche em cadeia, no sentido de desvalorização da comunicação em todo o corpo escolar.

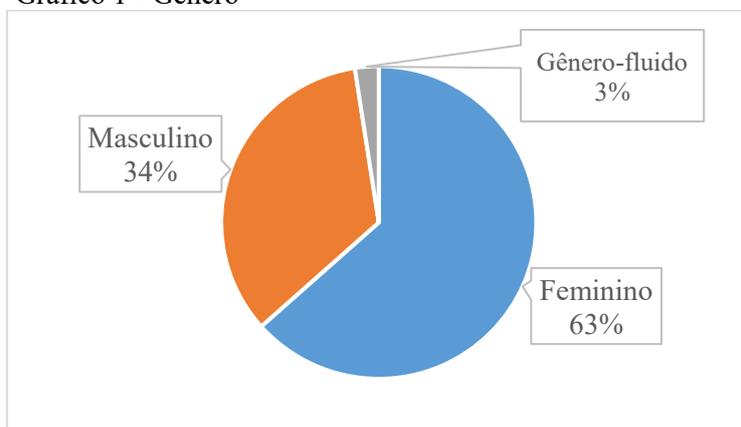
Os obstáculos trazidos pela inserção do ERE desencadearam efeitos também sobre aqueles que neste momento participavam dos programas de iniciação à docência, Pibid e Residência Pedagógica, como desprivilegio da não-atuação em sala de aula, não-exercitação da habilidade de transpor conteúdos estudados durante o ensino superior, além da falta de contato com alunos e gestão da escola (OLIVEIRA; BARBOSA, 2021).

Os paradigmas presentes na formulação destes programas, prevê a participação do discente presencialmente frente às diversidades do mundo educacional a fim de desenvolver suas capacidades de contornar situações atípicas do cotidiano escolar e criar novas metodologias de ensino e aprendizagem sejam elas lúdicas, teóricas, práticas e, levando em consideração o atual cenário, digitais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O questionário on-line (*survey*), permitiu-nos caracterizar a amostra como sendo a sua maioria mulheres (63%), cuja maior representação da cor/etnia, conforme declarado é, parda ou preta (46%) e branca (42%).

Gráfico 1 - Gênero



Fonte: Equipe de Pesquisadores.

Sobre o acesso e uso da tecnologia, que está relacionado aos equipamentos tecnológicos utilizados para a realização dos compromissos acadêmicos e, conseqüentemente, do Pibid e PRP, constatou-se predominantemente o uso de aparelho celular e *notebook*, seguidos de microfone, câmera de vídeo, *desktop* e *tablet*. No que se refere ao acesso à internet, 28 alunos fazem o uso apenas de *Wi-Fi*; 12 utilizam *Wi-Fi* e dados móveis; enquanto 1 aluno utiliza apenas dados móveis.

A partir dessas informações pode-se inferir que, em sua maioria, os bolsistas possuem utensílios tecnológicos favoráveis e dispõem de acesso à internet para o desenvolvimento das atividades acadêmicas que inclui as também realizadas nos programas Pibid e Residência Pedagógica. Neste sentido, contrariando o pressuposto que se referia a falta de acesso, ou seja, a maior parte alega ter acesso, mesmo que, exclusivamente, por celular.

Sobre esse aspecto aplicado à modalidade de ERE, investigamos quais ferramentas digitais os licenciandos sentem-se mais confortáveis em utilizar como estratégia pedagógica e obteve-se como resultados que todos assinalaram ter facilidade com mais de uma ferramenta digital, sendo elas com seus votos respectivamente em ordem decrescente: *Google Meet* (38), *Google Classroom* (37), *Pacote Office* (34), *Google Forms* (32), *E-mail* (25), *Wordwall* (17), *Canva* (16), Redes Sociais (14), *Jamboard* (8), *Kahoot* (1) e *Edpuzzle* (1)¹⁰.

Nesse sentido, nota-se que por parte dos alunos há o conhecimento de variados tipos de ferramentas digitais para utilização no meio educacional, o que demonstra as habilidades dos estudantes frente às estratégias pedagógicas necessárias para a realização das atividades no período remoto. Aspecto que também contraria o pressuposto, estabelecido à princípio.

A partir do levantamento do acesso aos aparelhos necessários para a participação dos licenciandos no ERE, buscou-se analisar como se dava a participação nas atividades e, desse modo, observar se os objetivos propostos pelos programas estavam conseguindo se efetivar no contexto pandêmico por meio das seguintes perguntas: sobre a elaboração de projetos complementares para a aplicação na escola-campo, foi questionado aos estudantes se eles desenvolvem ou já desenvolveram alguma proposta complementar, e obtivemos a seguinte resposta: 68,3% dos estudantes responderam que não, enquanto 31,7% responderam que sim.

O desenvolvimento desses projetos dentro dos programas Pibid e RP é um dos aspectos que compõe a proposta de atuação do bolsista, a importância deles está ligada a capacidade do

¹⁰ Dentro do cenário de ERE, essas ferramentas digitais tornaram-se os subsídios necessários para o andamento das atividades escolares na pandemia. O domínio e familiaridade com tais aparatos, consideramos ser de fundamental importância para a criação de ambientes virtuais de aprendizagem que atinjam o objetivo do ensinar e aprender.

licenciando em observar as principais dificuldades encontradas na sua ação docente na escola-campo e, a partir disso, intervir com a criação de propostas complementares que favoreçam a elaboração de práticas pedagógicas direcionadas. Esse elemento aplicado ao ERE torna-se um grande desafio visto as limitações trazidas pelo atual cenário.

Com relação à participação nas aulas, a pesquisa revela que dos atuais participantes, 75,6% nunca ministraram aulas teóricas e apenas 31,8% ministraram aulas práticas, sendo todas elas on-line. Daqueles que ministraram aulas, 76,3% podem apenas atuar com temas adicionais às aulas dos professores-preceptores, 23,7% usam o livro didático e/ou outro material fornecido pelo sistema de ensino a ele vinculado.

A respeito da atuação em sala de aula, percebe-se a pouca participação dos bolsistas na prática docente, limitando as ações e intervenções na escola, afetando diretamente em sua qualificação profissional e os distanciando do objetivo principal dos referidos programas, que é inseri-los no campo escolar e desenvolver a práxis pedagógica.

Com isso, pode-se perceber que os principais desafios, trazidos pelo ensino remoto dentro dos programas de iniciação à docência não estão vinculados à acessibilidade, mas sim, a outros fatores, como mostra o Gráfico 3.

Gráfico 3 - Dificuldades Pibid/PRP no ERE



Fonte: Equipe de Pesquisadores.

A pergunta dissertativa reafirmou as dificuldades apontadas acima, em que a maior queixa dos discentes é o medo, como trouxe uma das participantes “medo, pois não sei se estou preparada para a iniciação à docência”. Outro participante foi ainda mais incisivo apresentando o seguinte desabafo:

Uma das coisas que devem ser frisadas aqui é o abandono dos alunos. Desde o início do ano somos nós, por nós mesmos. Não tivemos mais nenhuma formação, reunião (nunca nem vimos) [...]. A sugestão que eu dou é que pelo menos nesse finalzinho de programa, as coisas sejam levadas a sério e possamos ter mais apoio e



comprometimento da coordenação com os estudantes, porque não é dessa forma que o programa deve ser exercido!

Sobre o impacto do ensino remoto sentido pelos licenciandos na prática pedagógica tivemos o seguinte relato:

Acredito que com aulas presenciais, conseguiríamos desenvolver melhor o nosso papel de futuros professores, o ensino remoto em decorrência da pandemia serviu para sairmos da zona de conforto, mas, em contrapartida, tivemos prejuízo na aprendizagem dos alunos e de nós futuros professores.

Desta forma, voltamos às imbricações das relações sociais frente ao ensino-aprendizagem, mostrando a importância das relações harmônicas em todos os níveis de ensino. No entanto, durante a modalidade remota o trabalho dos professores e discentes sofreram mudanças consideráveis, as quais interferiram na rotina de atividades extracurriculares, limitando, muitas vezes, a flexibilidade de encontros e frequentemente ocorrendo a indisponibilidade para o diálogo e o tornando menos habitual. Considera-se, portanto, estas, as grandes dificuldades e consequências da Pandemia na formação de professores, neste locus investigativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desdobramentos dos programas de iniciação à docência, Pibid e PRP, no IFs, Campus Uberaba e Umirim, são um reflexo do ERE iniciado a partir do isolamento social como contenção da pandemia da Covid-19. Nesta realidade, a falta de diretrizes e treinamentos para o novo modelo de aulas virtuais foi, e continua sendo, um grave problema para muitos docentes, cuja necessidade aligeirada de domínio das tecnologias necessária a sua “nova” prática, levaram, possivelmente, a uma educação de menor qualidade em relação às aulas presenciais.

Os impactos desse novo modelo educativo também foram sentidos pelos participantes dos programas do PIBID e PRP, já que além da falta de capacitação adequada, os bolsistas, apesar de apontarem ter acesso aos recursos tecnológicos e dominarem diferentes ferramentas pedagógicas, enfrentavam o obstáculo dos estudantes da escola básica não os ter!

Fator relevante de ser exaltado, foi o baixo acompanhamento que alegam ter tido, pelos professores coordenadores dos projetos e diálogo com orientador/professor-preceptor. Fator este, evidenciando a já citada falta de planejamento e organização dos sistemas de ensino para equacionar a migração do ensino presencial para o remoto.



Concomitante a isso, a impossível não destacar que, do outro lado do processo, junto aos estudantes da escola básica, faltava o básico, equipamento, acesso, acompanhamento familiar, compreensão dos caminhos para uma aprendizagem segura e significativa, e até mesmo condições mínimas de sobrevivência.

A soma destes fatores, causava e causa em toda a teia de relações necessárias ao bom clima escolar, condições mínimas para ter-se motivação, vontade, concentração, equilíbrio emocional e conseqüentemente, uma produtividade adequada ou mínima.

Não obstante, os participantes são unânimes em demonstrar a importância dos projetos. Para eles e para os alunos da educação básica das escolas parceiras. O conhecimento e domínio de novas metodologias educacionais e práticas pedagógicas durante sua formação não só abriu os horizontes para o desenvolvimento de aulas mais dinâmicas, como também pode ser visto como uma necessidade do docente em formação, para que ele saiba reconhecer e solucionar os desafios presentes no ambiente escolar da atualidade.

AGRADECIMENTOS

O trabalho em equipe é sempre um desafio, no entanto, conseguimos juntar nesse desafio dois Campi de Institutos Federais (IFTM e IFCE), sendo representados por duas espetaculares estudantes de licenciatura, que o tempo todo estiverem no protagonismo do trabalho, dois professores vinculados à formação de professores, e ainda, uma representante dos colegas de trabalho da Escola Básica Pública. Nos papéis de cada um, agradecemos o trabalho de todos os sujeitos, e espalhados pelo país, que como nós, resistimos para uma formação em essência. Que este trabalho inédito, que emergiu de ideias e vontades deste coletivo, represente nosso esforço de consciência e luta.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Francione Charapa; MARTINS, Elcimar Simão; LEITE, Maria Cleide da Silva Ribeiro. O Pibid e a aprendizagem do fazer docente em tempos de Pandemia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 3, p. 1586-1603, jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.3.15299>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15299>. Acesso em: 08 ago. 2021.
- BRASIL. **Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 10 mar. 2021.



BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 343, de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, DF: MEC, 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 23 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação/Capes. **Portaria Gab n. 38, de 28 de fevereiro de 2018.** Instui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em: 23 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação/Capes. **Portaria n. 259, de 17 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-259-de-17-dezembro-de-2019-234332362>. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Guia de Vigilância Epidemiológica do COVID-19.** Brasília, DF: SVS, 2020b. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 10 dez. 2020.

CELESTINO, Sáhira Michele da Silva; SOUZA, Rita de Cássia de. Relações sociais, pandemia da COVID-19 e ensino médio. **Revista Ibero-Americana de Educação**, Madri, v. 86, n. 2, p. 45-59, ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie8624188>. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/4188/4189>. Acesso em: 08 out. 2021.

FALEIROS, Fabiana *et al.* Uso de questionário online e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos. **Texto & Contexto: Enfermagem**, Florianópolis, v. 25, n. 4, p. 1-6, out. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072016000400304&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 out. 2019.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-61.

OLIVEIRA, Hosana Larissa Guimarães; LEIRO, Augusto César Rios. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. **Pro-posições**, Campinas, v. 30, p. 1-26, e20170086, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0086>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/R3qWFzj9Kjcztnng7YgJtwxc/?lang=pt>. Acesso em: 18 dez. 2020.

OLIVEIRA, Luana Moreira; BARBOSA, Mayara Iakowsky. O Pibid em tempos de Pandemia: uma perspectiva de pibidianos em meio remoto. In: ENCONTRO GAÚCHO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 14, 2021, Pelotas, Rio Grande do Sul. **Anais [...]**. Pelotas, v.1, p. 1-10. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/egem2021/files/2021/07/063.pdf>. Acesso em: 30 set. 2021.



ROBLE, Odilon. **Escola e Sociedade**. Curitiba, IESDE Brasil S.A. 2008.

ROSA, Chaiane de Medeiros; SANTOS, Fabiano Fortunato Teixeira dos; GONÇALVES, Ana Maria. Os efeitos da pandemia da COVID-19 na permanência na educação superior: o cenário de uma universidade federal brasileira. **Revista Ibero-Americana de Educação**, Madri, v. 86, n. 2, p. 61-76, ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie8624409>. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/download/4409/4190/>. Acesso em: 08 out. 2021.

SILVA, Wignei Junio Alves *et al.* Impactos causados pela Pandemia na formação de professores participantes do Pibid. In: ENCONTRO DE LICENCIATURAS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 4, 2021, Ceres, Goiás. **Anais [...]**. Ceres, v.1, p. 1-6. Disponível em: <https://periodicos.ifgoiano.edu.br/index.php/ciclo/issue/archive>. Acesso em: 12 jul. 2021.

VASCONCELOS, Juliene Silva. **Valorização dos professores da rede municipal de ensino de Uberaba/MG (2019-2019)**. Uberlândia, 2021. 427 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. 424 p. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/32518/4/ValorizacaoProfesoresRede.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.

WENCZENOVICZ, Thaís Janaina. Ensino a distância, dificuldades presenciais: perspectivas em tempo de Covid-19. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 4, p. 1750-1768, out./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i4.13761>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13761>. Acesso em: 12 set. 2021.