

Josias Ferreira da Silva
(Organização)

1ª Edição - 2022

Programa Residência Pedagógica

Relatos das ações desenvolvidas nos Subprojetos PRP/
UERR, no período 2020 a 2022, em tempos de
pandemia do Covid-19



**Josias Ferreira da Silva
(Organizador)**

Programa Residência Pedagógica

**Relatos das ações desenvolvidas nos Subprojetos PRP/
UERR, no período 2020 a 2022, em tempos de
pandemia do Covid-19**

1ª Edição - 2022



Programa Residência Pedagógica: relatos das ações desenvolvidas nos Subprojetos PRP/UERR, no período 2020 a 2022, em tempos de pandemia do Covid-19, em Boa Vista, Roraima. Copyright © 2022 by Josias Ferreira da Silva (Org.). Esta obra está licenciada sob a Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional CC BY.



Esta obra pode ser reproduzida, adaptada ou copiada, desde que mencionada a fonte/autoria. A violação dos direitos dos autores é crime estabelecido pelas leis penais brasileiras (Lei N. 9.610/98 e Código Penal Brasileiro).

UERR Edições

Universidade Estadual de Roraima
Rua 7 de Setembro, N. 231.
Bairro Canarinho. CEP. 69306-530.
Tel. (95) 2121-0944
CNPJ: 08.240.695/0001-90
contato@edicoes.uerr.edu.br

Conselho Editorial

Isabella Coutinho Costa
Márcia Teixeira Falcão
Mário Maciel de Lima Júnior
Rafael Parente Ferreira Dias
Rodrigo Leonardo Costa de Oliveira

Equipe Editorial

Carlos Eduardo Bezerra Rocha
Cláudio Souza da Silva Júnior
Josiane Gabriel Teixeira da Cruz

Projeto e diagramação

Cláudio Souza Jr.
claudio@uerr.edu.br

Revisão

Iris Anita Fabián Ramírez.

Imagem da capa

Paulo Fassina ([Monte Roraima](#))

Universidade Estadual de Roraima

Regys Odlare Lima de Freitas, Reitor.
Cláudio Travassos Delicato, Vice-Reitor.
Karine de Alcântara Figueiredo, Pró-Reitora de Ensino e Graduação.
Vinícius Denardin Cardoso, Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação.
André Faria Russo, Pró-Reitor de Extensão e Cultura.
Francisco Robson Bessa Queiroz, Pró-Reitor de Planejamento e Administração.
Ana Lúcia de Souza Mendes, Pró-Reitora de Orçamento e Finanças.
Francisco Robson Bessa Queiroz, Pró-Reitor de Gestão de Pessoas.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P964	Programa Residência Pedagógica: relatos das ações desenvolvidas nos Subprojetos PRP/UERR, no período 2020 a 2022, em tempos de pandemia do Covid-19, em Boa Vista, Roraima / organizador Josias Ferreira da Silva. – Boa Vista, RR : UERR Edições, 2022. PDF (167 p.)
	ISBN: 978-65-89203-31-5
	1. Educação 2. Residência Pedagógica 3. Estágio Supervisionado I. Silva, Josias Ferreira da II. Título.
22-004	CDD – 371.1

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária
Letícia Pacheco Silva – CRB 11/1135 – RR.

1ª Edição, 2022.



APRESENTAÇÃO

A apresentação desse livro tem história. E como uma contadora de causos, daqui de Minas Gerais, onde os causos sempre vêm acompanhados de um café com pão de queijo, confesso a vocês que começar por eles pode nos retirar um pouco do lugar de grande ansiedade deixada pela pandemia e nos permitir avançar sobre os constantes desmontes feitos sobre a educação pública no Brasil nos anos que se iniciam em 2016 até o momento da apresentação desse livro. A educação básica pública nunca foi tão açoitada e vilipendiada. À beira do abismo, olhamos para a frente e arriscamos escrever.

Sabedores de que a escrita organiza e salva do abismo, trabalhamos com estudantes licenciandos, as nuances da abordagem de textos que contam histórias, apresentam pesquisas, traduzem memórias afetivas e práticas efetivas. Mas e o caso? Ele data de 2020, quando a Universidade com a qual dialogo, a UERR, **potencialmente alcançou o 5º lugar na colocação geral das 250 IES** selecionadas para participarem do Programa de Residência Pedagógica. Não há *ranqueamento* aqui como desejam as atuais políticas educacionais, e sim reconhecimento. Reconhecemos nesse momento o esforço realizado por cada docente orientador, preceptor, residentes e escolas públicas na elaboração desse livro.

Na obra que apresento, podemos encontrar as contribuições desse esforço coletivo, em textos que darão a dimensão do alcance da abordagem que foi realizada na Universidade. Nos artigos que dialogam conosco, a Universidade pública confirma seu lugar na formação de professores, buscando uma Licenciatura que permita ao licenciando o diálogo com a realidade circundante e possa contribuir com a elevação da escolarização de crianças, jovens, adultos e idosos nesse país.

Ao adentrar a obra em questão, a introdução que se apresenta supera a condição de sua funcionalidade técnica. Traçada na episteme do programa na Universidade, ela conceitua, quantifica, apresenta a metodologia do Residência Pedagógica e conduz o leitor a aguçar sua curiosidade para entender quais elementos serão trazidos ao longo dos capítulos.

Nesse sentido, percebemos que o Programa de Residência Pedagógica confirma um fato: a formação de professores acontece com excelência nas Licenciaturas. Desmitifica o sentido que muitas vezes tem sido dado ao campo da formação de professores no Brasil. Formamos professores em meio a inúmeros fatores que ultrapassam a condição técnica, científica, metodológica e conceitual da Universidade.

Não é sobre a ação da formação na Licenciatura que se diz quando se lança crítica à formação de docentes, é antes de tudo, da multiplicidade de fatores que, desconsiderados geram a incertezas sobre essa formação. Carreiras, salários, qualidade de vida, impactos na saúde, infraestrutura das organizações formadoras e das escolas públicas não são alvo direto do debate e quando se articulam evocam condições que perversamente escondem a qualidade dessa formação. Escamoteada sob sua própria condição a Licenciatura resiste.

E o Programa de Residência Pedagógica aqui apresentado confirma a qualidade almejada. O que dizer da ação desse programa? O livro nos permite entender que as experiências de ensino em tempos de pandemia puderam fazer a convergência da sala de aula para o ensino remoto, utilizando-se de tecnologias para alcançar sujeitos e promover ações que visassem o direito à escola.

A leitura desse livro provoca-nos ainda a ideia de que os espaços educativos e de formação podem ser múltiplos, humanizados, passando pelo ambiente hospitalar, semeando práticas nas escolas públicas e aproximando a Universidade do chão do ambiente escolar. O Programa de Residência Pedagógica ainda fez surgir, em meio ao caos provocado pela pandemia, o *“raiar de novas aprendizagens no campo da História e Geografia”*, texto que evidencia a necessidade da garantia da presença das disciplinas das ciências sociais e humanas, tanto quanto as demais que compõem o rol de aprendizagens de todo estudante.

Acredita-se nessa obra que o planejamento participativo e constante permite alicerçar experiências e superar desafios, sendo as disciplinas escolares pontos estratégicos que aliados a eventos de aprendizagens significativas permitem o alcance de objetivos mais amplos de formação dos sujeitos, se bem planejadas e direcionadas à formação integral do ser humano. Destaca o papel da Educação Física escolar ao abordar a ludicidade, o movimento humano, as práticas corporais e simbólicas e as condições culturais dos sujeitos, ampliando a noção de espacialidade, colaborando para irem além dos aspectos conceituais e permitindo que a tecnologia possa ampliar o escopo das percepções e aprendizagens construídas.

Quando se aborda a condição do Programa de Residência Pedagógica e o que de mais importante ele pode realizar na vida acadêmica dos residentes, para além da Universidade, há um encontro curioso e singular que deixo registrada aqui na apresentação da obra como o grande ganho que ela traz à formação de professores. Discentes revelam em suas narrativas como puderam unificar o conhecimento teórico estudado na universidade com a prática na escola, vivenciando experiências docentes, tornando-os aptos para experimentar

a realidade profissional. Revelam também que a docência ainda continua sendo um caminho profissional promissor e que as dificuldades inerentes à profissão não podem atravessar o desejo de se tornarem educadores.

A grande guinada presente na abordagem trazida no livro, contudo, encontra-se na descoberta de que o desafio do ensino remoto na pandemia possibilitou construir novos formatos de aulas, estabeleceu maior contato com jogos digitais e também se ancorou na elaboração de planejamentos mais flexíveis por meio de sequências didáticas que são abordadas ao longo dos capítulos apresentados.

Por fim, ler esse livro me permitiu conhecer mais de perto a realidade das escolas com as quais dialogou em seus capítulos: é para essa escola que olho ao finalizar, é nela que passeio e sonho. É por vocês, escola pública de Roraima e adjacências que confirmo uma frase de Paulo Freire que ecoa em meu coração: “Sou professora, e ser professora é absolutamente fundamental”. Sejam!

Profa. Dra. Welessandra Aparecida Benfica

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais,
Coordenadora de Colegiado de Curso de Pedagogia,
Coordenadora Institucional do PRP/UEMG/CAPES.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA CAPES/UERR: REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS DE ENSINO NOS CURSOS DE LICENCIATURAS, EM TEMPO DE PANDEMIA DO COVID-19.....8

Prof. Dr. Josias Ferreira da Silva - Coordenador Institucional/CI - Programa Residência Pedagógica CAPES/UERR (2020-2022)

CAPÍTULO 2

A HUMANIZAÇÃO NO AMBIENTE HOSPITALAR E A ATUAÇÃO DA PEDAGOGIA HOSPITALAR.....23

Profa. Dra. Karine de Alcântara Figueiredo - Pró reitora de Ensino e Graduação/UERR

CAPÍTULO 3

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE BIOLOGIA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UERR: DESAFIOS VIVENCIADOS NA ESCOLA ESTADUAL ANA LIBÓRIA EM BOA VISTA/RR.....40

Sandra Kariny Saldanha de Oliveira, Regina Porto Meira Magalhães, Adriely Luane Martins Lopes, Karolaine Souza dos Santos, Lucas Geovani Silva de Souza, Lucas José Crispim Rodrigues de Brito, Laura Isabelle Silva Brito, Pâmela Caroline Mendes Malhão, Pedro Ramon Maia Ribeiro, Stéfanny de Lima Borges Pereira

CAPÍTULO 4

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: APROXIMAÇÃO DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UERR COM A ESCOLA ESTADUAL AYRTON SENNA DA SILVA EM BOA VISTA/RR.....55

Sandra Kariny Saldanha de Oliveira, Afonso Queiroz da Costa, Aryane Batista Dias, Ana Carolina Marchão Carvalho, Felipe Lima de Oliveira, Irisvan da Silva Cunha, Isaac David Santos Costa, Mariana da Silva Corrêa, Patricia Cardoso Sousa, Raiolando Feitosa de Sousa, Stéfanny de Lima Borges Pereira

CAPÍTULO 5

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: O RAIAR DE NOVAS APRENDIZAGENS NO CAMPO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA.....68

Giseli Deprá, Adriana Roseno Monteiro, Galvani Pereira de Lima, Vandeilton Francisco da Silva

CAPÍTULO 6

CONTEXTUALIZAÇÃO E PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS VIVENCIADOS NA ESCOLA ESTADUAL MONTEIRO LOBATO EM BOA VISTA/RR EM TEMPOS PANDÊMICOS POR MEIO DO SUBPROJETO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UERR.....88

Nilza Coqueiro Pires de Sousa, Sivone Costa de Araújo, Leonardo Mendonça Tupinambá, Klyssia Isaac Sahdo

CAPÍTULO 7

A REGÊNCIA NO SUBPROJETO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UERR: A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA ESTADUAL MONTEIRO LOBATO EM BOA VISTA/RR NO PERÍODO DA COVID-19.....112

Nilza Coqueiro Pires de Sousa, Leonardo Mendonça Tupinambá, Klyssia Isaac Sahdo, Sivone Costa de Araújo

CAPÍTULO 8

SUBPROJETO DE LETRAS E AS PERCEPÇÕES SOBRE O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA PANDEMIA.....133

Elecy Rodrigues Martins, Kátia Maria Abreu da Silva, Adriana de Oliveira Rolim

CAPÍTULO 9

O USO DE JOGOS DIGITAIS NO ENSINO DE QUÍMICA: UMA EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19.....147

Régia Chacon Pessoa de Lima, Vânia de Lourdes das Graças Teles, Elyne Fernandes Furtado, Noemi Nádia Figur, Jhonathan Brito de Araújo, Fernanda Lia Domingos Gomes, Geane dos Santos Nunes Alves

CAPÍTULO 10

A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DOCENTE POR MEIO DA CONSTRUÇÃO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS.....162

Régia Chacon Pessoa de Lima, Vânia de Lourdes das Graças Teles, Elyne Fernandes Furtado, Noemi Nádia Figur, Jhonathan Brito de Araújo, Fernanda Lia Domingos Gomes, Geane dos Santos Nunes Alves

POSFÁCIO

LIVES, PALESTRAS, CAPACITAÇÃO, SEMINÁRIOS E PARTICIPANTES DO PRP/UERR, DE OUTUBRO DE 2020 A MARÇO DE 2022.

SOBRE OS AUTORES DO E-BOOK

CAPÍTULO 1

O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA CAPES/UERR: REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS DE ENSINO NOS CURSOS DE LICENCIATURAS, EM TEMPO DE PANDEMIA DO COVID-19

**Prof. Dr. Josias Ferreira da Silva - Coordenador Institucional/CI Programa Residência
Pedagógica CAPES/UERR (2020-2022)**

INTRODUÇÃO

Em 2020 a Universidade Estadual de Roraima - UERR, aderiu ao Programa de Residência Pedagógica – PRP, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, através do Edital/RP nº 01/2020, de 06 de janeiro de 2020, a fim de melhorar a qualidade nos cursos de licenciaturas. Ficamos em 5º (quinto) lugar na classificação geral, de todas as universidades no PRP. Nosso programa teve a seguinte composição: 01 (um) Coordenador Institucional, 05 Docentes Orientadoras, responsáveis pelos (cinco) Subprojetos, aprovados pela CAPES, nos cursos de licenciatura de: Biologia, Educação Física, Interdisciplinar de História/Geografia, Letras e Química.

Iniciamos nossas atividades em outubro de 2020, em plena pandemia do Covid-19, com todos os trabalhos realizados de forma remota, em 12 escolas da Rede Pública Estadual de Roraima, com 96 alunos bolsistas/residentes e 12 (doze) professores/preceptores, das Escolas Estaduais, Escolas Campo, do Ensino Fundamental e Médio, com vigência de 18 meses, carga horária total de 414 horas de atividades. Encerramos nossas atividades em março de 2022.

De acordo com o EDITAL CAPES Nº 1/2020 (item 4.1), cada módulo de 138 horas que compõem o Programa de Residência Pedagógica deveria contemplar as seguintes atividades:

- a) 86 horas de preparação da equipe, estudo sobre os conteúdos da área e sobre metodologias de ensino;
- b) familiarização com a atividade docente por meio da ambientação na escola;
- c) observação semiestruturada em sala de aula;
- d) elaboração de relatório do residente juntamente com o preceptor e o docente orientador;

- e) avaliação da experiência;
- f) outras atividades;
- g) 12 horas de elaboração de planos de aula; e
- h) 40 horas de regência com acompanhamento do preceptor.

O PRP, integra a Política Nacional de Formação de Professores, que tem como objetivo expandir a oferta e melhorar a qualidade nos cursos de licenciaturas, na educação básica, através da CAPES, que é vinculada ao Ministério da Educação – MEC. Esse programa é imprescindível, pois propicia uma melhor formação aos acadêmicos que estão matriculados em cursos de licenciaturas, mantendo um contato direto entre a universidade e as escolas campo, trabalhando no tripé: Universidade, Escolas do Ensino Fundamental e o acadêmico estagiário, familiarizando o futuro professor quanto no contexto geral da escola, estrutura legal, possibilitando um desenvolvimento simétrico em sua concepção prática do que realmente é a educação básica e o dia a dia do que ocorre tanto na parte administrativa da escola, bem como na concepção docente, fazendo uma ponte entre a teoria e a prática educacional.

Repensando as Práticas Docentes para o “NOVO NORMAL”

Pudemos notar durante esse período da pandemia do Covid-19, que a Educação à Distância – EAD e o ensino transmitido por meio de atividades remotas, tornou-se nossa ferramenta número um, tanto no ensino, bem como base na aprendizagem, em todos os sentidos. Os anos de 2020 e 2021, ficarão marcados na memória ativa do mundo todo, por um vírus respiratório chamado SARS-CoV-2, sigla oriunda do termo "severe acute respiratory syndrome coronavirus 2" (síndrome respiratória aguda grave de coronavírus 2), responsável por provocar um quadro inflamatório conhecido como doença do coronavírus 2019 (COVID-19), nomeado pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

Diversos autores afirmam que não foi a pandemia do Covid-19 que deu origem ao termo “Novo Normal” e que é difícil precisar quando de fato esse conceito surgiu, mas com certeza foi na pandemia que vimos, ouvimos e falamos tanto sobre esse assunto. O artigo a seguir trata desse tema, afirmando que:

É difícil dizer de forma precisa quando o mundo começou a pensar no conceito de um novo normal. Em 2009, o economista Mohamed El-Erian (então sócio de uma importante gestora de investimentos) publicou o artigo A new normal, que tratava sobre a transformação na economia global após a crise financeira que abalou os Estados Unidos, em 2008, quando houve o estouro de

uma grande bolha imobiliária no país. No texto, El-Erian previa uma ruptura estrutural e a necessidade de uma mudança de mentalidade para a retomada das atividades. Onze anos depois, cá estamos nós, passando por uma nova crise, desta vez causada pela pandemia do novo coronavírus (já considerada pelo Fundo Monetário Internacional – FMI como a pior recessão desde a Grande Depressão, em 1929), e utilizando a mesma expressão para definir o nosso futuro (CARMO, 2020)

Durante a pandemia pudemos notar claramente a grande precariedade, injustiça, social e econômica que ocorre no mundo. Quando verificamos o Índice de Desenvolvimento Humano – IDH, utilizado para definir os parâmetros dos países desenvolvidos, notamos que os países emergentes, que compreendem as economias periféricas que apresentam medianos níveis de desenvolvimento social e as grandes potenciais econômicas, que já estavam em desigualdade na educação, saúde, trabalho, moradia, segurança pública etc, mesmo antes da pandemia, agora pós pandemia o caos se avoluma mais ainda, trazendo à tona, essa disparidade social em todos os sentidos.

Mesmo em países emergentes, como é o caso do Brasil, encontrarmos nas grandes cidades, escolas, estabelecimentos comerciais e lugares que nos lembram países desenvolvidos, mas também presenciamos ao lado de grandes shoppings centers, condomínios fechados e enormes palacetes, as favelas, os descamisados, os excluídos, os guetos dominados pelas drogas, os marginalizados, em pleno centro das grandes cidades, como é caso da Cracolândia em São Paulo, os afortunados e famílias inteiras no abandono. Nem mesmo as políticas públicas solucionam os problemas vividos nos grandes centros urbanos. Para muitos é um modo em que a classe dominante, oligárquica, explora os moradores e comércios locais, para aproveitar e comprar imóveis a um preço muito mais baixo do que vale no mercado imobiliário, se apropriando de áreas bem localizadas que ficam à mercê dessa classe oportunista.

É interessante frisar que a pandemia não foi a causadora da crise na educação, economia, saúde etc. Ela simplesmente aprofundou o que já estava incluso na obscuridade da oligarquia brasileira e mundial. Mostrou a fragilidade do mundo em que vivemos. Num conceito mais amplo, a diferença gritante da classe menos favorecida, que é obliterada pela elite, que sempre controla todos os setores da sociedade estratificada que temos.

Para entendermos melhor essa desigualdade, segue alguns indicadores. O número de desempregados cresceu desordenadamente após a pandemia. Isso é o que mostra pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE:

O mercado de trabalho é um importante termômetro para a economia. Se vai bem, é sinal que a economia vai bem, e o mesmo vale para o sentido oposto. Uma revisão feita pelo IBGE mostra que o número de desempregados ultrapassou os 15,2 milhões no primeiro trimestre deste ano, taxa de 14,9%, superior aos 14,7% divulgados, uma diferença de 452 mil pessoas. (IBGE, 2021)

Ainda, de acordo com dados do IBGE, a população brasileira estimada hoje (2022) é de 214,6 milhões de pessoas no Brasil. Desse total, 12 milhões de pessoas (5,7% do total de habitantes) vivem na extrema linha de pobreza. A Fundação Getúlio Vargas (FGV) Social, apresenta informações também alarmantes: “36% dos brasileiros não tiveram o que comer em 2021”, o equivalente a “77,3 milhões de pessoas”, o maior resultado desde 2006 e no “ranking dos países com maior percentual da população sem dinheiro para comprar comida, o Brasil ocupa a 63ª posição” (CAMARGO, 2022).

É evidente que a pandemia do Covid-19 mostrou a fragilidade do mundo na área da saúde, que pode ter chegado a 15 milhões de mortes no mundo, de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS). Isso representa 3 vezes mais mortes do que apontam os dados oficiais até 2021 (GARCIA, 2022). Mesmo com programas emergências para amenizar a discrepância e a fome no Brasil, as desigualdades sociais não são superadas. A fome, o desemprego, a falta de moradia, problemas estratosféricos na saúde, educação, parece não ter fim. Será necessário anos para recuperar a população da miséria. E pelo que parece cada dia estamos vendo problemas que causam aumento na inflação mundial, desabastecimento de viveres e tantos outros fatores que estamos nos referindo nesse artigo e que também não são novos para nós.

Dados alarmantes mostram a discrepância da educação oferecida na rede pública de ensino, para alunos da educação básica. De acordo com dados recentes do IBGE, “nada menos que 5,5 milhões de crianças e adolescentes, entre 6 e 17 anos, não tiveram acesso a atividades escolares ao longo de 2020”. Como resultado dessa falta de acesso à escola, devido principalmente ao fator de que não dispunham de Internet satisfatória, “1,38 milhão” de crianças e adolescentes “ou 3,8% da clientela da rede pública – abandonassem a escola” (NEVES, 2021).

Com o início da pandemia em abril de 2020, o mundo todo se deparou com algo inédito: o fechamento de todas as escolas em 194 países, concomitantemente. Esse problema, de acordo com Silva (2020, p. 115), foi aterrador:

afetando em torno de 1 bilhão e 600 milhões de estudantes, o correspondente a 91% do total de estudantes em nível mundial, segundo dados monitorados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura ... Essa situação, que começou no meio do ano letivo na China, se estendeu rapidamente para outros países ao ritmo da disseminação da doença causada pelo Sars-CoV-2 e chegou no hemisfério sul no início do ano letivo dos países da América Latina, causando impactos profundos na educação escolar em nível mundial.

Para conter o contágio pela Covid-19, as escolas foram fechadas no mundo todo. No Brasil, segundo dados de 2018, “a Educação Básica atendia 48,5 milhões de estudantes e contava com 2,2 milhões de professores, representando em conjunto 24,6% da população brasileira”. Desse total “80% dos estudantes estavam matriculados na rede pública e 20%, na rede privada de ensino” (TODOS PELA EDUCAÇÃO. Anuário Brasileiro de Educação Básica. São Paulo: Moderna, 2019).

Com o fechamento presencial no sistema de ensino global, o mundo teve que aderir às novas tecnologias e utilizar ferramentas digitais para transmitir aulas, em todos os níveis da educação. Isso fez com que a Educação a Distância (EAD), que até então não era visto por muitos como um meio de educação eficiente, se tornasse a mola mestra do ensino e dominasse todo o processo educativo, quer seja no quesito administrativo ou pedagógico. As reuniões tiveram que ser adaptadas para o sistema *online*, as escolas, os professores e gestores alteraram todos seus planos de trabalho, para atender às novas resoluções dos Conselhos Federais, Estaduais e Municipais de Educação, sobre como se portar no “novo normal”, devido à pandemia do Covid-19.

Falando sobre dados referentes aos cursos EAD, Pronko (2020, p. 126) afirma que:

O total de ingressantes em cursos voltados à docência aumentou 44% de 2010 a 2017. Observando apenas os ingressantes na rede privada, modalidade EaD, o crescimento foi de 162%. A EaD na rede privada já corresponde a 53% dos ingressantes nas graduações voltadas à docência. Este percentual era de 29% em 2010. Considerando a rede privada e a rede pública juntas, percebe-se que 61% dos ingressantes em cursos de Ensino Superior voltados à docência já são em modalidade EaD (frente a 34% em 2010). Para os demais cursos no Brasil, essa parcela é de 27%.

Reflexão teórico-prática sobre a implantação do Programa de Residência Pedagógica da UERR

Assim que o Projeto Institucional da Universidade Estadual de Roraima (UERR), foi aprovado pela CAPES, iniciamos as atividades em outubro de 2020, em consonância com o Edital/RP nº 01/2020, de 06 de janeiro de 2020 da CAPES. Lembrando que nosso trabalho iniciou de forma remota, devido à Pandemia do Covid-19, que estava assolando o mundo com um pico de mortes assustadoras.

Para que pudéssemos exercer nossas atividades, realizamos o EDITAL 9 RP/PROEG/UERR de seleção interna de licenciandos para formação de cadastro de reserva para o PRP da UERR - fluxo contínuo do PRP/UERR/CAPES. Com esse edital selecionamos 12 professores preceptores das escolas de Educação Básica da Rede Pública da cidade de Boa Vista/RR, 96 acadêmicos da UERR, para ocupar as bolsas de residentes, dos cursos de Biologia, Educação Física, Interdisciplinar História/Geografia, Letras e Química. O desenvolvimento do Programa seguiu etapas planejadas, para que o licenciando adquirisse subsídios teóricos e práticos, a fim de atuar nas 12 escolas-campo, parceiras do PRP/UERR, como segue:

1) Capacitação dos 96 Residentes/bolsistas e dos 12 Preceptores/bolsistas. Além desses participantes, tivemos também um banco de reserva de vagas, com candidatos que foram selecionados e que participaram de forma voluntária, ou à espera de vaga de participantes que colaram grau/formatura e essas vagas foram imediatamente repassadas para esses participantes, na ordem atribuída no processo seletivo do Edital de Reserva de Vagas. Esta etapa contemplou ações que possibilitaram que o licenciando conhecesse a proposta pedagógica e todos os tópicos do Edital/RP nº 01/2020, de 06 de janeiro de 2020 da CAPES, principalmente os que se relacionavam com a escola-campo, além de elaborarmos um cronograma individual para cada Subprojeto, com todos os itens relacionados aos Docentes Orientadores, Preceptores e Residentes, estudos e troca de experiências, os conteúdos das áreas e objetos de estudo previstos na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, qual seria a responsabilidade de cada um, no desenrolar de cada atividade remota, bem como conhecer o funcionamento da parte administrativa da UERR e das Escolas Campo, que elucidavam o novo cotidiano da escola e a forma como cada Subprojeto desempenharia suas funções durante a pandemia do Covid-19.

2) Após a elaboração do Cronograma, cada Subprojeto fez uma imersão nas escolas-campo. Nesta etapa o Residente passou a acompanhar e realizar a regência em sala de aula, de forma remota, tutelado pelo Preceptor; planejamento e execução de sequências didáticas, planos de aula, avaliações, bem como de outras ações pedagógicas de ensino e aprendizagem, que serviram

de base para discussões, análises e compreensão dos aspectos formativos da profissão docente tanto inicial (do Residente) quanto continuada (do Preceptor). Como os alunos da Educação Básica estavam realizando suas atividades de forma remota, devido à pandemia do Covid-19, os residentes também acompanharam esses trabalhos da mesma maneira. Cada Subprojeto, se reunia de forma remota, através de reuniões devidamente planejadas, por meio do Google Meet, a fim de avaliar se os objetivos propostos para as atividades que tinham sido alcançadas e fazer novas inserções para implementação do cronograma planejado.

3) Elaboração do Relatório Final – etapa em que o Residente produziu um relato sobre as atividades realizadas nas escolas-campo, cotejando teoria e prática, de forma a somar os conhecimentos adquiridos ao longo de sua caminhada universitária e as vivências advindas da experiência no Programa Residência Pedagógica. Esses relatos foram inseridos na plataforma CAPES, no respectivo Subprojeto em que estavam inseridos. Lembramos também que devido à forma como o PRP foi implantado, foi possível que realizássemos VII CICLOS DE LIVES, abrangendo palestras com renomados docentes ligados às áreas de formação dos cursos de Biologia, Educação Física, Interdisciplinar História/Geografia, Letras e Química e mais 02 (dois) Seminários dedicados à discussão e apresentação das práticas didático pedagógicas, que envolveram a implantação e execução de cada Subprojeto. **(Veja as lives/seminários e a relação de todos os participantes do PRP/UERR, no posfácio do E-book).**

4) Questionário final: A CAPES enviou um questionário para os participantes do PRP, com questões que tiveram como objetivo avaliar a articulação da IES com as redes de ensino, a fim de obter subsídios para a execução das ações do PRP, enfatizando aspectos positivos e aspectos a serem melhorados, tendo em vista a continuidade do RP. Todos que atuaram no Edital de 2020 do PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, puderam contribuir com suas respostas confidenciais, que serão utilizadas apenas para avaliação do programa, principalmente quanto ao quesito de termos executado o programa durante um “novo normal” no ensino aprendizagem, em todo o mundo, uma realidade que não gostaríamos que voltasse a se repetir nunca mais.

A fim de divulgar à comunidade acadêmica e também aos demais pesquisadores e comunidade em geral, sobre esse “**novo normal**” em que o Projeto Institucional do PRP da UERR se realizou, a Coordenação Institucional, juntamente com todos os Docentes Orientadores dos 05 (cinco) Subprojetos dos cursos de Biologia, Educação Física, Interdisciplinar História/Geografia, Letras e Química, os 12 (doze) professores/Preceptores, das Escolas de Educação Básica – Escolas Campo, os 96 acadêmicos/Residentes e a Pró Reitoria de Ensino e Graduação da UERR, decidimos publicar este e-Book, para mostrar também o que

abordamos como política pública, nos cursos de licenciatura da UERR, envolvidos no PRP, extremamente indispensáveis na formação docente dos futuros profissionais da educação do estado de Roraima, principalmente no que se refere ao aperfeiçoamento do estágio supervisionado curricular, articulando o tripé ensino, pesquisa e extensão, integrando as práticas didático pedagógicas interdisciplinar.

Os Cursos de Licenciaturas e a Formação Inicial dos Professores

Os cursos de licenciatura, de um modo geral, sofreram várias mudanças, principalmente para atender a legislação, seja no aspecto curricular ou metodológico, sem, contudo, realizar alterações significativas. Não é necessário somente aumentar a carga horária ou inserir novas disciplinas. É necessário fazer transformações estruturais, epistemológicas, que sejam capazes de trabalhar o binômio teoria-prática, dentre outros temas muito debatidos por inúmeros autores (Cunha, 2010; Imbernón, 2001).

A Lei de Diretrizes e Bases – LDB N° 9.394/96, fixa as diretrizes para os cursos de licenciaturas, como no caso do Curso de Pedagogia: “Art. 62. “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena” (BRASIL, 1996).

De acordo com as Diretrizes curriculares para os cursos de graduação - DCNs, pareceres e resoluções específicas, para os cursos de licenciaturas e a Resolução N° 2 de 1° de julho de 2015 (BRASIL, 2015), conforme explica Smith (2020, p. 122):

A legislação educacional brasileira, após a Lei de Diretrizes e Bases – LDB N° 9394/96 (BRASIL, 1996), desmembrou-se no Ensino Superior nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, em pareceres e resoluções. Entre estas, destacamos a Resolução N° 2 de 1° de julho de 2015 (BRASIL, 2015), a qual define as orientações curriculares para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados, segunda licenciatura e formação continuada). Nesta lei, encontramos os norteamientos relativos à distribuição de carga horária, de disciplinas voltadas à prática docente, da implementação de ações extensionistas entre outros aspectos propostos.

Nesse contexto o PRP é de suma importância na formação dos acadêmicos dos cursos de licenciaturas, pois possibilita-lhes o contato direto com a prática pedagógica, em sala de aula, com o professor e com o aluno da turma

que está estagiando. Como afirma Pimenta e Lima (2012, p. 20):

O estágio, então, deixa de ser considerado apenas como um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo, passando a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores. Poderá permear todas as suas disciplinas, além do seu espaço específico de análise e síntese ao final do curso. Cabe-lhe desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, de modo a compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades. Dessa análise crítica, à luz dos saberes disciplinares, é possível apontar as transformações necessárias no trabalho docente, nas instituições.

Ainda, de acordo com as autoras (2004, p. 24), existem dois tipos de estágio curricular: “aquele que enquanto campo de conhecimento permite ao (a) estudante analisar, investigar e interpretar criticamente o campo profissional” e o “estágio profissional”, cujo objetivo é de inserir os alunos no campo profissional.

Sendo assim, o estágio passa a ser uma ferramenta que auxilia o graduando e o curso de licenciatura, com as práticas exercidas no dia a dia da escola campo, possibilitando ao acadêmico refletir sobre sua ação profissional, através da reflexão e produção de conhecimentos advindos de sua própria atuação no contexto escolar, o que lhe possibilitará no futuro exercer sua formação com muito mais relevância.

Ao desempenhar sua função no estágio supervisionado, que passa a ser um espaço de interação social, o acadêmico dos cursos de licenciatura que são monitorados pelos professores preceptores das escolas campo, passam a atuar através da mediação e da internalização, (VYGOTSKY, 1994), que são aspectos fundamentais para uma aprendizagem significativa, (AUSUBEL, 2003). A BNCC (BRASIL, 2017), acrescenta:

Todavia, é importante ressaltar que aprendizagem significativa não quer dizer aprendizagem condizente com o conhecimento formal, validado. Para Ausubel, quando alguém atribui significados a um conhecimento a partir da interação com seus conhecimentos prévios, estabelece a aprendizagem significativa, independentemente de esses significados serem aceitos no contexto do sujeito.

Nesse contexto, Pimenta e Lima (2004, p. 45), afirmam que “o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da

sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá”.

Sendo assim, podemos com certeza afirmar que o estágio tem como objetivo, aproximar o futuro profissional em formação, do contexto real que irá se deparar ao concluir seu curso, mediado pelas atividades teóricas e práticas realizadas durante sua formação acadêmica, ele estará apto a refletir sobre sua própria formação e construir seu próprio conhecimento, embasado nos elementos e fatos da sua realidade como sujeito histórico do meio em que vive.

Para ser professor é necessário aprender o que é ser professor, quais os conteúdos que são ministrados, etc. É necessário ter também uma formação de qualidade adequada de acordo com a área pretendida. Como afirma Baccon e Arruda (2015, p. 466):

Quando se ocupa o “lugar” de professor, espera-se que [...] tenha um saber sobre o que é ser professor, sobre o conteúdo, sobre a matéria que irá lecionar e que, além disso, ele dê conta da sala e da turma que estará sob a sua responsabilidade. Enfim, para ocupar-se o “lugar” de professor, o sujeito precisa receber uma formação adequada para isso e desenvolver alguns saberes que lhe darão a base e a sustentação no exercício desse ofício.

Para compreendermos melhor qual é a função da escola na formação educacional e como ocorre a ordem na sala de aula, notamos que desde a configuração feita por Comenius no século XVI, após a Revolução Francesa, até nossos dias, não mudou muita coisa. De acordo com Tardif (2002, p. 221), “A ordem na sala de aula é certamente condicionada pela organização física e social da escola e das salas de aula, mas é ao mesmo tempo uma ordem construída pela ação do professor em interação com os alunos”.

Nesse contexto, o conteúdo didático e pedagógico que o professor vai transmitir para os alunos, já foi predeterminado no planejamento escolar. Ele toma decisões e desenvolve seu cotidiano escolar, em base de prerrequisitos determinados e muitas vezes se embasa somente no que se encontra nos livros didáticos.

Se nos reportarmos a própria organização física e normativa da escola, os alunos só podem entrar se estiverem devidamente uniformizados e, em muitos casos tem uma carteira de identidade estudantil, que lhe permite entrar e ser fiscalizado, pelo professor e/ou pela escola. Se sair da sala de aula, para ir até mesmo ao banheiro, terá que portar um cartão que o professor lhe fornece, caso contrário não poderá circular pela dependência escolar.

De acordo com Foucault (1977, p. 159) ele está sujeito até mesmo a:

“(...) micro penalidades do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseira, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes incorretas, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência).

Mas ao olharmos para o fator ensino-aprendizagem, podemos nos referir ao ser humano com as palavras de FREIRE (1996, p. 28):

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso, somos únicos em que apreender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Apreender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.

Sendo assim, podemos afirmar com toda certeza que ao finalizar o PRP da UERR, aprendemos muito, mas muito mesmo, num tempo em que tivemos que nos reinventar, recriar nossos planos de ensino e didáticos, refazer nossa prática pedagógica, repensar quais são os conceitos que temos sobre a sociedade em que vivemos e queremos deixar como legado para nossos acadêmicos e colegas de profissão.

Foi necessário reaprender a construir e reconstruir, mudar, nossa forma de pensar e agir. Lembrando que toda vez que temos que realizar algo novo e inusitado, o medo aparece com um ranço de possibilidades, de desafios, de incertezas, de pessoas que não querem mudar sua forma de agir ou pensar, pois creem que pode não dar certo. Novos caminhos, novas possibilidades, nos conduzem a novos portos, novos desafios.

Construir uma sociedade mais justa, onde de fato os que mais precisam sejam não só pontos dos nossos discursos, mas a realidade de nossas vidas. Aprender que somos sujeitos da nossa história e coparticipantes dela e dos outros com quem convivemos dialeticamente. Trabalhar em todos os sentidos como seres que mudamos a história ao nosso redor e sofremos as transformações oriundas do meio em que vivemos.

Considerações Finais

Todos os trabalhos realizados para a construção do Programa de Residência Pedagógica da UERR, desde a primeira reunião realizada para construção do Projeto Institucional, dos 05 (cinco) Subprojetos dos Cursos de Biologia, Educação Física, do Interdisciplinar de História/Geografia, Letras e

Química, das reuniões realizadas com os 12 (doze) professores/Preceptores, das Escolas de Educação Básica e com os 96 acadêmicos/Residentes, com a Pró Reitoria de Ensino e Graduação da UERR, das *lives*, Seminários e reuniões gerais realizadas, não tínhamos certeza que iríamos conseguir fazer um trabalho numa época tão conturbada e com resultados tão satisfatórios.

Agora com a publicação deste *e-book* é que estamos podendo enxergar mais claramente, os trabalhos efetivados através das publicações aqui inseridas, que apresentam os resultados de uma missão realizada com muita dedicação e afincamento por parte de todos que participaram do PRP/UERR nesta primeira versão. Nesse tempo que atuamos no PRP, tivemos oportunidade de refletir sobre nossa atuação como docentes, numa crise de saúde mundial, onde o Covid-19 nos impôs regras que jamais pensávamos que teríamos que enfrentar em nossa vida como profissionais da educação.

Foi também um tempo em que pudemos refletir sobre questões que envolvem nossa relação com a teoria e prática, com os paradigmas que tínhamos e que com certeza tiveram que sofrer muitas alterações durante a execução do PRP/UERR, principalmente nesses anos de 2020 e 2021. Tivemos que conviver com uma escola de portas fechadas, atuando através de aulas remotas, reuniões *online* – uma prática pedagógica diferente, mesmo para quem já estava acostumado com aulas EAD.

Pudemos entender como a vida é tênue e com dependente somos da vida social que ficou totalmente restrita a uma telinha de celular, computador etc. Compreendemos que estamos cercados por uma barreira social muito grande, onde muitos de nossos alunos não puderam nem mesmo acompanhar as aulas, ou mesmo que tivéssemos acesso à internet. Em outros momentos o sinal desaparecia e muitos saíam das reuniões. Notamos que o mundo é uma pequena ilha. A pandemia do Covid-19, rapidamente se espalhou de país em país, transpôs continentes e sem enviar nenhum comunicado que estava chegando, ultrapassou fronteiras, saltou os muros das residências mais nobres e não polpou os casebres menos afortunados. Todos tivemos que enfrentar o nosso inimigo. Uns a favor da vacina outros contra. Enfim o mundo de pós pandemia, nunca mais será o mesmo.

Aproveitamos esse espaço para agradecer também aos nossos parceiros: à Reitoria, Vice-Reitoria, Pró Reitoria de Ensino e Graduação, Coordenação de Projetos da UERR e a todos do Departamento Jurídico da UERR, por nos ter apoiado e acreditado que esse projeto seria executado.

Agradecemos de coração aos 05 professores que lideraram os Subprojetos dos Cursos de Biologia, Educação Física, do Interdisciplinar de

História/Geografia, Letras e Química, que não mediram esforços em tempos tão difíceis para executarmos com esmero e dedicação esse projeto.

Agradecemos aos 12 preceptores das escolas campo da rede pública estadual de Roraima, aos nossos 119 acadêmicos, residentes bolsistas, aos palestrantes das LIVES de outras universidades, aos funcionários da UERR lotados na PROEG, que não mediram esforços para nos ajudar quando precisamos deles, ao pessoal da comunicação da UERR, aos nossos queridos professores da UERR e das escolas campo, da Secretaria de Educação do Estado de Roraima, a todos os cursos e acadêmicos de outras áreas que participaram de nossas LIVES e a todos que direta e indiretamente, participaram do PRP/UERR, que não nos lembramos agora porque foram muitos. A todos vocês nosso muito obrigado por tudo. Espero que continuem sempre com o mesmo desempenho na continuidade do PRP/UERR. Que Deus continue abençoando a todos. Muito sucesso!!

Como afirma Zabalza (2014), não teríamos conseguido executar o trabalho principal do PRP, que é a atuação do acadêmico no estágio supervisionado, sem a tríade aluno-universidade-centro de práticas. Assim, o PRP da UERR se responsabilizou pela organização e execução do projeto, como havíamos planejado, realizando uma articulação com as escolas campo que atenderam os acadêmicos/residentes nos estágios supervisionados, garantindo coerência e coesão na implementação e planejamento das atividades desenvolvidas nas escolas.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. Aquisição e retenção de conhecimentos. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

BACCON, Ana Lúcia Pereira; ARRUDA, Sergio de Mello. Estilos de gestão da sala de aula: uma análise a partir da ação docente. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 463-487, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6713/4647> Acesso em: 19 de jun. de 2022.

BRASIL. Lei n.9394/96, de 20 dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 19 de jun. de 2022.

BRASIL. 2015. Diretrizes curriculares para os cursos de graduação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em: 19 de jun. de 2022.

BRASIL, BNCC. Resolução CNE/CP nº 2 – Orienta BNCC – 22/12/2017.
Aprendizagem significativa – breve discussão.

Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/191-aprendizagem-significativa-breve-discussao-acerca-do-conceito> Acesso em: 19 de jun. de 2022.

CAMARGO, Sophia. Pandemia da pobreza. Disponível em: https://noticias.r7.com/prisma/o-que-e-que-eu-faco-sophia/brasil-tem-recorde-de-pessoas-com-fome-veja-como-ajudar-27052022?lista_especial=Pandemia-da-pobreza. 27/05/2022. Acesso em: 19 de jun. de 2022.

CARMO, Katia. Existe mesmo um novo normal? Disponível em: <https://crasp.gov.br/admpro/site/materias-em-destaque/existe-mesmo-um-novo-normal>. 17/06/2020. Acesso em 19 de jun. de 2022.

Cunha, M. I. Lugares de formação: Tensões entre a academia e o trabalho docente. In A. Dalben, J. Diniz, L. Leal, & L. Santos (Orgs.), *Convergências e tensões no campo da formação docente: Didática, formação de professores e trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica. 2010.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1977.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez. 2001

GARCIA, Mariana. CORONAVIRUS/OMS. Disponível em:

<https://g1.globo.com/saude/coronavirus/noticia/2022/05/05/covid-19-oms-mortes.ghtml>. 05/05/2022. Acesso em: 19 de jun. de 2022.

IBGE: Desemprego durante a pandemia foi maior que o estimado. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/economia/ibge-desemprego-durante-a-pandemia-foi-maior-que-o-estimado/> 30/11/2021. Acesso em: 19 de jun. de 2022.

NEVES, Iran Coelho. Pandemia expõe e agrava desigualdades na educação. Disponível em: <http://www.tce.ms.gov.br/noticias/artigos/detalhes/6213/pandemia-expoe-e-agrava-desigualdades-na-educacao> 25/06/2021. Acesso em: 19 de jun. de 2022).

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria Socorro L. *Estágio e docência*. Revisão técnica José Cerchi Fusari. - 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação. Série Saberes Pedagógicos).

PRONKO, Marcela. Educação Pública em tempos de pandemia. In: *Crise e Pandemia: quando a exceção é regra geral*. SILVA, Letícia B. e DANTAS, André V.

(orgs.). Crise e pandemia: quando a exceção é regra geral. Rio de Janeiro: EPSJV, 2020.

SMITH, Daniele E. P. Oficinas pedagógicas e a formação inicial de professores de matemática e que ensinam matemática. In: SANTOS, Marcio R. e COSTA, Edmar, T. Programa Residência Pedagógica na UFPA: Investigações e Reflexões Teóricas. (orgs.) Belém : UFP, 2020.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Anuário Brasileiro de Educação Básica. São Paulo: Moderna, 2019.

VYGOTSKY, L. S. A formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes. 1994.

ZABALZA. Miguel Ángel. O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária. São Paulo: Cortez, 2014.

CAPÍTULO 2

A HUMANIZAÇÃO NO AMBIENTE HOSPITALAR E A ATUAÇÃO DA PEDAGOGIA HOSPITALAR

Karine de Alcântara Figueiredo

Doutora em Ciências pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Pró-Reitora de Ensino e Graduação/UERR

RESUMO

O presente artigo tem o objetivo de apresentar a importância da Classe Hospitalar como mais um recurso que caracteriza a Política de Humanização Hospitalar. Para tanto, é primordial compreender que a Classe Hospitalar é um serviço, com amparo legal, de obrigatoriedade em todos os hospitais da rede pública de saúde que atendem crianças e adolescentes em idade de escolarização. Por se tratar de um atendimento que promova a continuação curricular de aprendizagem das crianças e adolescentes internados em ambiente hospitalar, deve centrar a atenção na flexibilização do currículo e na diversidade de abordagem do aluno, que também é paciente e apresenta particularidades decorrentes da patologia. Sendo assim, a atuação do professor junto ao aluno/paciente deve partir de preparo que envolva, além do conhecimento do conteúdo que será ministrado, a escuta e o conhecimento das necessidades físicas e psicológicas do aluno/paciente.

Palavras-chave: Humanização, Ambiente Hospitalar, Pedagogia Hospitalar

ABSTRACT

This article aims to present the importance of the Hospital Class as one more resource that characterizes the Hospital Humanization Policy. For that, it is essential to understand that the Hospital Class is a service, with legal support, mandatory in all hospitals of the public health network that care for children and teenagers in school age. As it is a service that promotes the curricular continuation of learning of children and adolescents hospitalized, it must focus on the flexibility of the curriculum and on the diversity of the approach to the student, who is also a patient and presents particularities resulting from the pathology. Thus, the teacher's performance with the student/patient must start from a preparation that involves, besides the knowledge of the content that will be taught, the listening and knowing of the physical and psychological needs of the student/patient.

Keywords: Humanization, Education, Hospital Class

INTRODUÇÃO

Segundo Souza (2016, p.03), humanização é a valorização das relações entre os sujeitos envolvidos no espaço de saúde, desde médicos, administradores, enfermeiros, zeladores, pacientes, familiares. E ainda explica que humanizar no ambiente hospitalar proporciona uma nova visão do atendimento ao paciente, permitindo que os envolvidos passem pelas experiências de vida e dor de maneira conjunta e solidária. A humanização dá aos Médicos e aos demais profissionais maior profundidade sobre a doença e a prevenção (SOUZA, p.08), isso porque volta seus olhares para a condição do indivíduo em suas particularidades.

Ainda devemos atentar para o fato de que a humanização teve início nas estruturas internas do sistema de saúde em períodos anteriores à implantação do Plano Nacional de Humanização (Humaniza-SUS). Podemos demonstrar essa compreensão humanizada do paciente através da classe hospitalar que teve seu suporte legal nos anos de 1995 e 1996 e é uma atividade que envolve aspectos de assitência ao paciente, objetivando integrar o trato da saúde ao sistema regular de ensino. Tudo com o propósito do aluno/paciente não sofrer prejuízos para sua vida acadêmica e formação durante seu período de internação e melhorar a qualidade de vida do paciente enquanto sua permanência em ambiente hospitalar. Nesse sentido, como atendimento individualizado, exige dos professores uma visão do indivíduo e suas particularidades.

Para compreender melhor o princípio da humanização no ambiente hospitalar, adensa-se a necessidade de estruturar painel que nos desse noção da iniciativa política de humanização nesse ambiente, para, em seguida, apontar a classe hospitalar como uma atividade de política de humanização, mesmo que anterior ao Humaniza-SUS.

Nos primórdios, pode-se dizer que as instituições hospitalares (casas de acolhimento) eram ambientes de depósito de doentes pobres que não tinham condições de receber tratamento de saúde em suas residências. Esses ambientes geralmente eram gerenciados por grupos religiosos que, por maior que fossem seus esforços, não ofereciam condições dignas suficientes para os pacientes (MARTIN, 2004, p. 30).

Gradativamente a realidade de casa de acolhimento foi passando à instituição hospitalar, tendo em vista a formação de um corpo profissional preparado para atenção ao doente. O médico passa a ser um profissional de formação universitária, os enfermeiros seguem a mesma linha, mas com

diferentes ênfases (práticas, auxiliares e técnicas). Sendo assim, há a profissionalização de um corpo que possa integrar um ambiente de cuidado adequado aos doentes. Contudo, surgem os hospitais que passaram a ser ambientes laicos e cientificamente orientados. No entanto, atrelado à profissionalização científica do corpo de profissionais ocorreu prejuízo para a dimensão humana de trato com o doente. A profissionalização dos trabalhadores dos hospitais pode ser analisada sob três óticas diversas, segundo Martin (2004): a tecnocientífica; a comercial-empresarial e a benigno-humanitária. A primeira valoriza a pesquisa e o conhecimento científico, objetivando a compreensão da doença e a cura. Percebe-se a dificuldade da aceitação do óbito, tendo em vista que o que é priorizado é sempre o restabelecimento da saúde do paciente.

Nesse eixo, o hospital se aparata de instrumentos de alta tecnologia (aparelhos de tomografia, radioterapia, quimioterapia, ressonância, UTI, laboratórios), os profissionais são especializados para diagnósticos e tratamento, tudo para a perspectiva da cura. O que não deixa de ser positivo. No entanto, observa-se a fragmentação entre o saber médico e o paciente, este é o objeto de pesquisa para aquele, é sinônimo de patologia que deve ser analisada e prescrito atendimento específico. O paciente é despersonalizado (MARTIN, 2004, p.34-35).

O segundo paradigma, não muito diferente no que diz respeito a descaracterização do ser humano para figurar o objeto paciente, está no âmbito de priorizar a doença em nome do lucro. O doente/paciente passa a ser cliente, sendo a doença o rendimento.

Nesse sentido, o serviço público de saúde não entra na relação comercial-empresarial, mas deve ser entendido como a mola propulsora para tal, uma vez que se o sistema de saúde público não oferecer o atendimento adequado ao paciente, por falta de corpo médico suficiente, falta de insumos, falta de aparelhagem, falta de espaço físico; favorece a atuação dos planos de saúde, hospitais particulares que reduzem a condição do doente ao poder aquisitivo para financiar o atendimento/tratamento (MARTIN, 2004, p.34). O terceiro e último paradigma (benigno-humanitário) centraliza a atenção na dignidade do ser humano, no bem-estar da pessoa enferma. O aspecto técnico científico (primeiro paradigma) e o aspecto econômico (segundo paradigma) não se sobrepõem ao interesse da pessoa (MARTIN, 2004, p.37).

O que é prioridade é a pessoa doente e não única e exclusivamente a sua enfermidade, a definição de saúde é o bem-estar. A partir dessa compreensão, foi mobilizada nos ambientes hospitalares a rotina da escuta qualificada para pacientes e profissionais que garantiam a análise e procedimentos para os problemas apresentados (PASSOS; BENEVIDES, 2006, p.22).

Abre-se, em 2001, caminho para a implementação da Política Nacional de Humanização da atenção e gestão no Sistema Único de Saúde - “Humaniza SUS”.

A valorização dos diferentes sujeitos implicados no processo de produção de saúde: usuários, trabalhadores e gestores. Os valores que norteiam essa política são a autonomia e o protagonismo dos sujeitos, a co-responsabilidade entre eles, o estabelecimento de vínculos solidários, a construção de redes de cooperação e a participação coletiva no processo de gestão (PASSOS; BENEVIDES, 2006, p. 15- 16).

A política de humanização é um dos aspectos críticos do sistema hospitalar brasileiro, fundamentada na necessidade de se criar uma cultura de atendimento aos usuários pautados no respeito à vida humana, observando os princípios ético-morais na relação entre profissionais e pacientes. Sendo assim, os pontos balizadores do que viria a ser o Humaniza SUS são: a. A nova cultura de humanização nos hospitais; b. A melhoria da qualidade e eficiência da atenção dada aos usuários dos hospitais da rede pública; c. A capacitação dos profissionais dos hospitais para um novo conceito de assistência à saúde que valoriza a vida humana e a cidadania; e d. Implantação nos hospitais de iniciativas de humanização que venham beneficiar o usuário e os profissionais (FERNANDES, 2014, p.25).

Apesar do caminho aberto em 2001 para as políticas públicas de humanização, apenas em 2004 foi publicada a Política Nacional de Humanização - Humaniza SUS para gestores e profissionais de saúde. Preconizou-se que não seria apenas um programa a mais, mas uma política transversalizada na rede SUS, possibilitando a construção de uma rede de trocas entre produção de saúde e produção de sujeitos.

O documento do Humaniza - SUS compromete-se com as dimensões de prevenir, cuidar, tratar e recuperar. Por humanização o documento aponta a valorização dos diferentes sujeitos implicados no processo de produção de saúde: usuários, trabalhadores e gestores; valores que norteiam autonomia, protagonismo e corresponsabilidade com o estabelecimento de vínculos solidários e a participação coletiva do processo de gestão (FERNANDES, 2014, p.20).

Para compreender os objetivos gerais do Humaniza-SUS, é importante saber que modelo de programa de Política Pública, baseado na relação de queixa-conduta que se vinha observando no Sistema Único de Saúde. Tal modelo se devia à fragmentação das redes de assistência (cada programa existia individualmente, Programa da Mulher, Programa do Idoso, Programa do Adolescente, das Doenças

sexualmente transmissíveis, etc), das relações entre os profissionais e o trabalho, da interação precária entre as equipes (os profissionais estavam isolados em suas especialidades, não havia uma equipe firmada que se conversasse), sistema de saúde burocratizado que desrespeitava os direitos dos usuários, frágil e precário controle de atenção ao paciente. Com o Humaniza-SUS, o sujeito envolvido no ambiente hospitalar passa a compreender a multidisciplinaridade da sua atuação e compreender a corresponsabilidade de sua atuação nos vínculos solidários. O paciente deixa de ser um caso patológico para existir como cidadão, são valorizadas as dimensões subjetivas e sociais nas diversas práticas de atenção e gestão do Sistema Único de Saúde.

Nesse contexto de Política Pública de Humanização, a Classe Hospitalar, embora tenha tido suporte efetivo legal para sua implantação entre 1995 e 1996, é uma iniciativa que garante a atenção ao sujeito, fortalecendo o seu direito como cidadão à continuidade de acesso à educação básica. Tudo porque a Classe Hospitalar é um ambiente que promove contato diário de atenção não apenas de acompanhamento curricular escolar, mas de escuta, envolvendo o lúdico, recreativo e promovendo atividades psicossociais. Nesse ambiente de atendimento hospitalar, a saúde não é apenas a cura para alguma patologia, é mais do que isso, é estado de bem-estar físico, mental e social.

O PROFISSIONAL DA CLASSE HOSPITALAR E SUA ATUAÇÃO HUMANIZADA

Embora o hospital possa parecer um meio incomum para a escolarização, a partir da aceitação do caráter humanitário de atendimento hospitalar, verifica-se que o bem-estar emocional e social do paciente são fundamentais para a sua recuperação. Nesse sentido, a continuidade da escolarização de crianças e adolescentes, por mais que seja de maneira adaptada, é fundamental para seu reingresso social. Segundo Reiner-Rosenberg (2003, p. 21), “Uma escola permite à criança doente conservar os laços com sua vida anterior à internação. É um lugar neutro, resultado de um projeto de futuro, pois a criança, depois de sua hospitalização, retornará sua vida normal de criança”.

A hospitalização vem acompanhada de elementos que despersonalizam a criança, despojando-a de seus aspectos de identidade social e individual por meio da uniformização, pelo uso de pijamas, camisolas, roupões, a perda de seu próprio espaço, pois divide o quarto ou enfermaria com demais crianças, não há privacidade. Nesse sentido, o atendimento humanitário e de escuta são cruciais, além da motivação de ações multiprofissionais e integradas (WEBER; DEMENEGHI, 1997, p.20).

É nesse contexto que se verifica a importância do professor da Classe Hospitalar e suas iniciativas de associação da escolarização com a revitalização da identidade individual do aluno/paciente.

Para tanto, cabe a este profissional a atitude de construir uma prática educativa que concilie a educação ao trabalho multi/inter/transdisciplinar. Segundo Loss (2014, p. 61), os esforços pedagógicos dos agentes da Classe Hospitalar devem centrar-se em três eixos: a) tempo de escolarização; b) equipe multidisciplinar; c) valores e humanização.

Como tempo de escolarização se entende como o acompanhamento do aluno/paciente e seu desempenho correspondente à série indicada em que está cursando, bem como o período de suporte dado à escolarização intra-hospitalar. Nesse sentido, a relação entre pedagogo hospitalar e escola regular de origem do paciente são fundamentais para que seja eficiente o desenvolvimento das atividades no âmbito da Classe Hospitalar. Ajustado ao trabalho desempenhado pelo pedagogo em ambiente hospitalar, deve estar a equipe de saúde, conhecida, pela literatura que trata do assunto, como equipe multiprofissional (médicos, enfermeiros, nutricionistas, fisioterapeutas, agente do serviço social, inclusive o pedagogo). Com o auxílio da equipe de saúde, o pedagogo deve se fazer conhecedor da doença e do estado de debilitação que a enfermidade pode causar no aluno/paciente para então aprimorar/adaptar o currículo escolar às necessidades de formação educacionais às “limitações” causadas pela enfermidade. Agregado ao tempo escolar, com o auxílio e atuação da equipe multiprofissional, cabe a atuação dos agentes de maneira humanizada.

Tendo em vista que o trabalho pedagógico hospitalar infere à sensibilização e afetividades, Loss (2014, p. 63) aponta como de fundamental importância que o pedagogo deve:

- Ouvir e prestar atenção às histórias de vida de outras pessoas e aprender com as experiências dos outros.
- Instigar, em si e no outro, emoções e pensamentos positivos.
- Valorizar o outro como ele é.
- Primar pelos valores éticos.
- Ampliar a autoestima e a autoconfiança sua e do outro.
- Construir uma relação de afetividade consigo e com o outro.

O que se observa é que a ação do pedagogo surge como elemento que, além de possibilitar que a aprendizagem escolar tenha continuidade, dá suporte

emocional para o aluno/paciente, tendo em vista que cria atividades que concentram iniciativas no sentido de afastar as situações negativas causadas pela enfermidade. No entanto, não se pode confundir as ações da Classe Hospitalar com atividades lúdicas, de recreação, pois, segundo Ceccim (1999,p. 43 apud Loss, 2014, p. 65), o atendimento educacional hospitalar deve ser reconhecido como proposta educativo-escolar, e não como “[...] propostas de educação lúdica, educação recreativa ou de ensino para a saúde, nesse sentido diferenciando-se das salas de recreação, das brinquedotecas [...]”

A Classe Hospitalar não pode ser vista como um ambiente que se resume a compreensão de uma sala de aula do meio escolar, trata-se de um espaço que visa desenvolver potencialidades nas dimensões cognitivas e de humanização, nesse sentido deve se esperar um atendimento especializado por se tratar de uma classe multisseriada com crianças e adolescentes internados por diversos motivos. O que o pedagogo deve visar é construir conhecimentos e aprendizagens contextualizadas, sem excluir o conceito de Classe Hospitalar, tratar o currículo da escola regular compreendendo o ambiente diferenciado em que o aluno/paciente está inserido. Loss (2014, p. 90) ressalta que:

[...] a prática pedagógica nesses espaços deve ser muito bem planejada e contextualizada, para ser realmente humanizadora; o currículo não pode ser uma cópia do currículo da escola regular, pois os ambientes e sujeitos são diferenciados e o conhecimento precisa contribuir para o bem-estar físico, psíquico e emocional, para a continuidade da aprendizagem cultural e formativa, propiciando a manutenção e reestabelecimento das atividades sociais e escolares.

E nesse sentido, embora a área de saúde não trate diretamente com o currículo escolar, ela precisa estar intrinsecamente associada à educação para caminharem em conjunto objetivando o crescimento humano em todos os sentidos. Nesse contexto, para o trabalho eficiente de humanização, essas duas áreas não precisam atuar apenas com instrumentos tecnológicos e de inovação, mas, acima de tudo, com o cuidar do outro e o preparo adequado da equipe multiprofissional para lidar com a Classe Hospitalar.

A CONSTRUÇÃO CURRICULAR PARA A REALIDADE DAS CLASSES HOSPITALARES NO BRASIL: ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO

Oliveira (2016) aponta a importância do currículo como instrumento de articulação de diretrizes a serem seguidas com atividades que devem atender às necessidades das demandas dos sujeitos que são inseridos no organismo educacional.

Ainda para Oliveira (2016, p. 62), o currículo é um instrumento de auxílio ao professor, direcionando seu trabalho pedagógico e articulando os objetivos de aprendizagem do público-alvo. No entanto, não se pode abstrair a construção do currículo das particularidades do público-alvo e o meio de convivência. Apesar das diretrizes apontarem para essa prerrogativa, o que se observa é que o professor inserido na classe hospitalar não observa de maneira satisfatória o delineamento de adaptação que o currículo deve sofrer para que atenda a necessidade do aluno em ambiente hospitalar, até porque a modalidade de ensino da pedagogia hospitalar está acomodada no preâmbulo da educação especial. As orientações e práticas pedagógicas do projeto do currículo devem estar voltadas para as condições reais, enfatizando-se aqui a compreensão do que seja currículo, tendo em vista a vasta confusão entre currículo e elenco de disciplinas e conteúdos escolares; incongruência comum nos ambientes de atuação da classe hospitalar quando se tomam como atividades centrais do acompanhamento pedagógico em ambiente escolar atividades lúdicas e recreativas.

Para sanar tal problemática, o pedagogo atuante no ambiente hospitalar precisa compreender que, segundo Oliveira (2016, p. 62), “[...] o currículo é um conceito polissêmico que implica vários aspectos, tais como: didático, político, administrativos, econômicos, incluindo crenças e valores, dentre outros”. E que o currículo não é um documento estruturado de maneira definitiva e antecipada ao contato do pedagogo com o alunado. O que é relevante em um primeiro momento é a previsão das atividades pedagógicas, com didáticas previamente definidas, mas não fixas, adaptadas ao meio e ao público que vai receber o atendimento pedagógico. Ao longo do atendimento nas classes hospitalares, as diretrizes curriculares podem sofrer adaptações, sendo compreendidas como um processo em constante movimentação, sempre como uma produção participativa que envolve os conteúdos escolares, a compreensão do pedagogo sobre o perfil do aluno/paciente e as prerrogativas do meio. Mas, independentemente da mobilidade que o currículo tenha, é preciso haver objetivos e resultados; o que o educador quer, o seu papel, sua causa social,

política e ideológica.

As adaptações curriculares precisam atender as necessidades educacionais dos alunos, como o objetivo de estabelecer uma interface equilibrada entre essas necessidades e o currículo. Devem ser destinadas aos que necessitam de serviço e/ou situações especiais de educação (nesse contexto, as classes hospitalares se enquadram), de preferência, em local reservado e pelo menor tempo possível (OLIVEIRA, 2016, p. 67).

Na perspectiva da flexibilidade do currículo para a classe hospitalar, segundo Oliveira (2016, p. 70), aponta que, para pensar no processo ensino-aprendizagem para a classe hospitalar, o professor deve compreender o planejamento de suas atividades a partir da noção de que o ambiente de aprendizagem não se demonstra atrativo para tal; o grupo de alunos/pacientes é “aberto”, de maneira que o quantitativo de participantes sempre está sofrendo alterações. Este trabalho se caracteriza pela diversidade das atividades, tendo em vista que o atendimento é individualizado; a classe hospitalar não deve ser vista como sala de aula, pois a prioridade é a saúde do aluno/paciente; o afastamento do lar e o nível de estresse gerado no meio hospitalar são fatores que podem intervir na aprendizagem.

Cabe ao professor designado ao atendimento pedagógico hospitalar seguir metodologias adequadas para um bom planejamento das atividades, antes do início das aulas. Nesse sentido, Oliveira (2016, p. 73) aponta que o professor deve estar a par do estado de saúde de seu aluno, por meio do prontuário médico e dos relatos dos familiares acompanhantes e da própria criança. Também cabe como auxílio no processo de conhecimento de seu público, que o professor tenha contato com os profissionais de saúde para que faça um levantamento de altas, faixa etária, quais crianças são portadoras de necessidades, entre outras informações.

Para Ortiz (2000, apud Oliveira, 2016, p. 70) o planejamento das atividades precisa respeitar as individualidades dos alunos/pacientes e estabelecer um percurso flexível de adaptações e as atividades devem ser propostas e realizadas de maneira completa com início, meio e fim. O professor precisa registrar de maneira diária a aplicação e acompanhamento do aluno/paciente durante as atividades, tendo em vista que é de suma importância a análise desse acompanhamento, gerando relatório que será enviado à escola de origem.

Além de documentar o andamento do processo de acompanhamento em classe hospitalar, o professor precisa estar em constante contato com familiares e com a equipe de saúde, podendo agir, em algumas situações, como

um profissional que ultrapassa as necessidades de atendimento educacional. Tal procedimento tem como objetivo contribuir com a atenuação de questões psicológicas, e com a redução dos traumas resultantes da enfermidade, numa tentativa de manter um equilíbrio no nível de vida para o aluno/paciente; no sentido de facilitar a integração do ambiente familiar, social e escolar.

O contato com a família se faz importante por ser um meio para melhor conhecer o perfil do aluno/paciente e sua realidade escolar, a partir da ótica familiar. Concomitantemente a isso, cabe o contato com a escola de origem, a ser utilizado como instrumento de entendimento do nível educacional e curricular do aluno/paciente. No entanto, nem sempre a relação entre professor do atendimento hospitalar e escola é possível. Nesse caso, Assis (2009, p. 92) propõe que o educador hospitalar analise livros e cadernos do aluno, possibilitando a avaliação e diagnóstico e atuação adequados.

Mas quando se trata de alunos/pacientes que nunca tiveram uma experiência escolar? Assis (2009, p. 93) identifica a importância da observação cuidadosa e humanizada das experiências de vida do educando para pensar a elaboração curricular; não se podendo esquecer de averiguar a idade cronológica, as condições emocionais e físicas do aluno/paciente, bem como seu ambiente familiar e o diagnóstico e prognóstico da doença.

Ainda para Assis (2009, p. 98), ao professor da classe hospitalar cabe:

- Organizar e gerir o cotidiano escolar: fomentar a relação dos sujeitos do ensino e da aprendizagem, promover o pensamento crítico e a capacidade de imaginação e garantir condições de espaço e tempo para cada atividade.
- Construir o seu projeto pedagógico: ter habilidade para tratar os diversos saberes acumulados em programas, objetivos, métodos e conteúdo das disciplinas e conceber os recursos didáticos e as adaptações, quando necessárias.
- Avaliar: criar formas de avaliação e ter capacidade para utilizá-las em diferentes situações do ensino e da aprendizagem e saber interpretar os resultados das avaliações para dar início, continuidade ou (re)direcionamento as suas ações.

Na organização e gestão do cotidiano escolar, na construção do projeto educacional e na avaliação, o professor deve se manter como o sujeito do processo de socialização do aluno, postulando suas necessidades, inclusive as de

aplicação de tecnologia assistida (TA)¹. O professor da Classe Hospitalar é um profissional que deve agregar às suas experiências anteriores competências específicas ao trato do aluno hospitalizado com suas particularidades, mas sempre sob uma ótica humanizadora e de escuta sensível (ASSIS, 2009, p.102). Durante o processo de ensino e aprendizagem deve estar aberto ao diálogo e incorporação de diferentes práticas e às mudanças, dominar o conhecimento curricular de vários níveis da educação básica, ter preparo para transitar entre os campos da saúde e educação, mediar relações interpessoais, com maturidade emocional para lidar com as situações que fragilizam o aluno/paciente (ASSIS, 2009, p. 106).

Mesmo com todo esse direcionamento teórico a respeito da atuação do professor, fica a questão de como preparar o profissional de educação para a atuação no ambiente hospitalar. Apenas no final da década de 1990 é que alguns cursos universitários demonstraram a preocupação em preparar esse profissional, no entanto se tratavam de cursos de extensão ou especialização. Atualmente, as universidades vêm adotando em suas matrizes curriculares o ensino da pedagogia em Classe Hospitalar. No entanto, esse cuidado ainda se restringe a um número pequeno de universidades, e as universidades de Roraima, públicas e privadas, não têm dado atenção a causa, limitando-se apenas a trabalhar nas disciplinas de educação especial recursos que tratam das deficiências dos alunos no meio regular de ensino (Escola), deixando de lado a abordagem da educação no meio hospitalar.

AS CONTRIBUIÇÕES DO MANUAL “CLASSE HOSPITALAR E ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR: ESTRATÉGIAS E ORIENTAÇÕES”

Apesar do amparo legal à implantação do atendimento pedagógico às crianças e adolescentes em ambientes hospitalares para tratamento contínuo, até os anos 2000 não havia sido disponibilizado um instrumento que padronizasse tal atividade. Sendo assim, equipe técnica formada por professores da educação básica e profissionais da saúde, das secretarias municipais e estaduais de diversos estados e municípios, trabalharam em prol da elaboração de um manual de orientação para as atividades da Classe Hospitalar no sentido de efetivar de maneira padronizada e organizada o atendimento pedagógico hospitalar.

¹ São suportes que objetivam proporcionar ao usuário maior independência e qualidade de vida na inclusão social. “As ajudas técnicas e a tecnologia assistiva constituem um campo da educação espacial que tem por finalidade atender o que é específico dos alunos com necessidades especiais, buscando recursos ou estratégias que favoreçam seu processo de aprendizagem, habilitando-os funcionalmente na realização de tarefas escolares” (MEC/ SEESP, 2007).

De tal atividade resultou, em 2002, a publicação pelo Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Especial, o documento **Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações**. Este é um manual de orientação para a implantação e atendimento adequado de crianças e adolescentes, em idade de desempenho de atividades em Educação Básica, em meios distintos do ambiente escolar regular (BRASIL, 2002, p. 07).

Observa-se, no texto do documento, a compreensão de que o atendimento especial pedagógico deve ser promovido ao público formado por crianças e adolescentes hospitalizados, o que os impossibilitam de seguir o acompanhamento curricular presencial em escolas regulares. Somada a essa necessidade, segue a preocupação de que, com a adoção de funcionamento organizado e adequado da Classe Hospitalar, essas crianças e adolescentes possam vivenciar atividades que atenuam de maneira positiva, mais lúdica e menos dolorosa, o distanciamento dos familiares, amigos, procedimentos dolorosos e invasivos (BRASIL, 2002, p. 10).

Estruturando os objetivos descritos nos parágrafos anteriores, o Manual apresenta, para o funcionamento das classes hospitalares e dos atendimentos pedagógicos domiciliares, estratégias e orientações que devem ser adotadas para o acompanhamento pedagógico-educacional do processo de desenvolvimento e construção do conhecimento das crianças e adolescentes matriculados ou não nos sistemas de ensino regulares. No entanto, fica a cargo das secretarias de Educação atender às solicitações dos hospitais para o atendimento pedagógico hospitalar, atuando na contratação de professores, previsão de recursos financeiros e materiais para os atendimentos, bem como na fiscalização e avaliação do funcionamento das classes hospitalares (BRASIL, 2002, p.13-19).

Sendo assim, cabe às secretarias prover e manter instalação específica para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, com mobiliário adequado e adaptado às necessidades apresentadas pelos alunos/pacientes, como bancada com pia, instalação sanitária, espaço ao ar livre para as atividades ludo-pedagógicas. Devem estar disponíveis, sempre que possível, recursos audiovisuais como rede de computadores, televisão, DVD, máquina fotográfica, antena parabólica, aparelho de som, telefone, com chamada a ramal e linha externa. Sendo também de real importância recursos adaptados de uso didático-pedagógico, considerados por Assis (2019, p. 102) por Tecnologias Assistidas, como jogos e materiais de apoio, de fácil manuseio e transporte, pranchas com presilhas e suporte para lápis e papel e teclado de computadores adaptados. A disponibilidade desses recursos garante as condições mínimas para o atendimento pedagógico em ambientes externos às escolas de origem (BRASIL, 2002, p.16-17).

O Manual em questão além de apontar as prerrogativas legais de funcionamento das classes hospitalares, preza pela orientação quanto à integração da equipe pedagógica hospitalar com a escola, no sentido de melhor estruturar as estratégias curriculares e manutenção do contato do aluno/paciente com o ambiente escolar. Essa movimentação se dá pela:

[...] participação em espaços específicos de convivência escolar previamente planejados (sempre que houver possibilidade de deslocamento); momentos de contato com a escola por meio da visita dos professores ou colegas do grupo escolar correspondente e dos serviços escolares de apoio pedagógico (sempre que houver a impossibilidade de locomoção mesmo que esporádica); garantia e promoção de espaço de acolhimento, escuta e interlocução com os familiares do educando durante o período de afastamento; preparação ou sensibilização dos professores, funcionários e demais alunos para o retorno do educando com visitas à convivência escolar gradativa aos espaços de estudos sistematizados (BRASIL, 2002, p.18).

Além da manutenção da interação entre escola e aluno/paciente, o serviço de saúde deve dar condições de integração do professor atuante na classe hospitalar, com a equipe de saúde, tendo em vista que esse profissional deve compreender a gravidade e peculiaridade da situação de saúde do aluno/paciente, tendo assim acesso aos prontuários, seja para obter informações ou prestar informações sob o ponto de vista da intervenção e avaliação educacional. Como atua em ambiente hospitalar, o professor também deve receber adicional de periculosidade e de insalubridade, tal como os profissionais de saúde, conforme previsto na CLT (título II, capítulo V, seção XIII) e Lei nº 6.514 de 22 de dezembro de 1977 (BRASIL, 2002, p.18-19).

Sobre os recursos humanos, fica claro que o serviço de pedagogia hospitalar deve ser estruturado por um professor coordenador, professor atuante na classe hospitalar e profissional de apoio. É responsabilidade do professor coordenador articular-se com a equipe de saúde do hospital, Secretaria de Educação e com a escola de origem de cada aluno-paciente; orientar os professores da classe hospitalar em suas atividades; e coordenar a aquisição de bens de consumo e de manutenção e renovação de bens permanentes (BRASIL, 2002, p. 21).

O professor atuante na classe hospitalar é responsável por elaborar os procedimentos didáticos-pedagógicos de atendimento, respeitando as particularidades apresentadas por cada aluno/paciente, observando as diversidades humanas e as diferentes vivências culturais; com disponibilidade para trabalhar em equipe e assessorar as escolas quanto à inclusão dos

educandos. Para tanto esse profissional precisa ter formação em Educação Especial em cursos de Pedagogia ou Licenciaturas (BRASIL, 2002, p. 22).

Como suporte para o professor atuante existe o profissional de apoio, que é responsável por auxiliar o professor na organização do espaço das aulas, registro de frequência, contribuir com a adequada higiene do ambiente e dos materiais em uso, acompanhamento dos alunos/pacientes ao banheiro ou alimentação realizada durante o período dos atendimentos. Esse profissional pode ser de nível médio ou universitário, também sendo possível fazer parte do quadro de pessoal do serviço de saúde ou do sistema de educação, inclusive podem ser absorvidos pela criação de bolsas de pesquisa, bolsa de trabalho, bolsa de extensão universitária ou convênios privados (BRASIL, 2002, p. 22).

Acredita-se em um certo consenso entre os profissionais de educação que o manual **Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações** é um documento de decisiva importância para implantação, estruturação e orientação de atuação do profissional de educação para o atendimento pedagógico no ambiente escolar, tornando possível o emprego padronizado do atendimento das classes hospitalares no Brasil. No entanto, se torna evidente a preocupação do atendimento quanto às especificidades de cada região de nosso país, particularmente em regiões ribeirinhas e de grande concentração da população indígena, como em Boa Vista - Roraima.

CONCLUSÃO

A Classe Hospitalar se apresenta como uma iniciativa de Política de Humanização no ambiente hospitalar por promover o trabalho de escuta e envolvimento do profissional com a causa individual de cada aluno/paciente no processo de ensino-aprendizado. Ademais é uma iniciativa pautada na compreensão do conhecimento de mundo do aluno/paciente e nas condições de saúde particulares de cada um, tendo em vista as deficiências permanentes ou passageiras sugeridas pela doença.

Dentro desse contexto, o manual **Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações** subsidia os parâmetros do caráter humano de atendimento ao aluno/paciente. Sendo assim, mais do que um manual, trata de um documento de atenção às especificidades da educação em ambiente incomum ao ensino-aprendizagem. O educador(professor) é mais do que um condutor de conhecimento, pois passa a ser um instrumento para a reconstrução da autoestima do paciente que entende que o período em que estiver internado ou em tratamento contínuo, que o impossibilite de frequentar

a escola, não será um impedimento para o seu retorno à vida escolar regular após seu período de internação.

REFERÊNCIAS

ASSIS, W. Classe hospitalar: um olhar pedagógico singular. São Paulo: Phorte, 2009. 184 p.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 18 de dez. de 2019.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução nº 02, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica. Brasília, 2001b.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução n.4, de 02 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

BRASIL. Lei nº 1.008, de 03 de setembro de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação 2014/2024 e dá outras providências. Diário Oficial Do Estado de Roraima, Boa Vista, RR, 03 set. 2015. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/PEE/RRPEE.pdf> . Acesso em: 26 de out. de 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 26 de out. de 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 20 dez. 1996.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 26 de out. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002. 35 p. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro9.pdf> Acesso em: 08 de nov. de 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Resolução nº 41, de 13 de outubro de 1995. Disponível em: <https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/biblioteca/resolucao-n-41-de-13-de-outubro-de-1995/> . Acesso em: 08 de nov. de 2020.

FERNANDES, E.M; FREITAS, P.V.; ISSA, R.M; OLIVEIRA, V.S. Classe Hospitalar: saberes e fazeres da prática pedagógica. Curitiba: Appris, 2020.

FERNANDES, E. M. Construindo um hospital hospitaleiro: acolhendo a família. In: FERNANDES, E.M; ORRICO, H.; ISSO, R. M. Pedagogia Hospitalar: princípios, políticas e práticas de uma educação para todos. Curitiba-PR:CRV, 2014.

LOSS, A. S. Para onde vai a Pedagogia?: os desafios da atuação profissional na pedagogia hospitalar. Curitiba: Appris, 2014. 132 p.

MARTIN, L. A ética e a humanização hospitalar. In: PESSINI, L.; BERTACHINI, L. Humanização e Cuidados Paleativos. São Paulo: Loyola, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. MEC retoma atenção ao atendimento pedagógico de alunos em hospitais. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/53301-mec-retoma-atencao-ao-atendimento-pedagogico-de-alunos-em-hospitais> Acesso em: 01 de nov. de 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portal de notícias do MEC. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/todas-as-noticias?view=noticias> Acesso em: 01 de nov. de 2020.

OLIVEIRA, T. C. Adaptações curriculares: uma realidade nas classes hospitalares brasileiras?. In: FERREIRA, H. P. A. F.; CALDAS, I. F. P. C.; PACHECO, M. C. P. P. (org.). Classe Hospitalar: a tessitura das palavras entre o escrito e o vivido. Curitiba: Appris, 2016. p. 61-75.

PASSOS, E.; BENEVIDES, R. (Org). Formação de apoiadores para a política nacional de humanização da gestão e da atenção à saúde. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

REINER-ROSENBERG, S. O papel das associações para crianças hospitalizadas na França e na Europa. In: GILLE-LEITGEL, M. (Org). Boi da cara preta: criança no hospital. Salvador: Edufba, 2003.

ROLIM, C. L. A.; GOES, M. C. R. Crianças com câncer e o atendimento educacional nos ambientes hospitalar e escolar. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 509-523, set./dez. 2009. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022009000300007> . Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022009000300007&script=sci_abstract&tlng=pt . Acesso em: 25 de ago. de 2020.

SOUZA, E. O. O conceito de Humanização no atendimento hospitalar. Revista Científica Semana Acadêmica. Fortaleza. Ano MMXVI, nº 000096, 28/12/2016. Disponível em: <https://semanaacademica.com.br/artigo/o-conceito-de-humanizacao-no-atendimento-hospitalar> . Acessado em : 19 de ago. de 2021.

WEBER, B.; DEMENEGHI, L. Assistência Integral: o paciente como núcleo e a equipe como célula. Porto Alegre: AGE, 1997.

CAPÍTULO 3

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE BIOLOGIA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UERR: DESAFIOS VIVENCIADOS NA ESCOLA ESTADUAL ANA LIBÓRIA EM BOA VISTA/RR

Sandra Kariny Saldanha de Oliveira ¹; Adriely Luane Martins Lopes²; Eleni Mardel Oliveira da Silva ²; Karolaine Souza dos Santos ²; Lucas Geovani Silva de Souza ²; Lucas José Crispim Rodrigues de Brito ²; Laura Isabelle Silva Brito ²; Pâmela Caroline Mendes Malhão ²; Pedro Ramon Maia Ribeiro ²; Regina Porto Meira Magalhães ³; Thaisa Miranda Pereira Abreu ²; Vílma Moraes Correa ²

INTRODUÇÃO

A pandemia do Covid-19 impôs uma série de restrições aos processos de ensino e de aprendizagem. A normalidade tão peculiar do ensino presencial que sempre acomodou discentes, docentes e outros profissionais da educação foi de repente “perturbada” pela condição de isolamento social imposto em razão do controle da pandemia.

As práticas executadas em sala de aula, de forma presencial, foram subitamente abandonadas para, no lugar delas, serem adotados novos modelos de ensinar e de aprender, constituídos a partir de aparelhos tecnológicos, possibilitando assim as aulas remotas. Era preciso uma reinvenção e a adoção de novas práticas pedagógicas.

Lança-se mão, então, dos recursos disponíveis baseados em ferramentas tecnológicas a fim de produzir aulas *online*, em certas circunstâncias, desconhecidos tanto por alguns docentes quanto por alguns discentes. Afora o desconhecimento dos recursos tecnológicos disponíveis, havia também o obstáculo do acesso a tais recursos tecnológicos, fato que denunciou flagrantemente a falta de inclusão digital de muitos discentes. Isto significou que, apesar da disponibilização dos recursos tecnológicos para viabilizar as aulas remotas, nem todos os discentes tinham possibilidade de acessá-los.

Neste sentido, a alternativa utilizada foi oferecer aos discentes materiais, atividades e avaliações de forma física, que eram entregues na própria unidade escolar. Dividiu-se, então, a execução dos processos de ensino e de aprendizagem em dois tipos de estratégias a fim de cobrir na sua totalidade todo

1 Docente do Curso de Ciências Biológicas, Coordenadora do Subprojeto de Biologia PRP/UERR

2 Residente Subprojeto Biologia PRP/UERR, Curso Ciências Biológicas.

3 Bióloga e Professora da educação básica do Estado de Roraima SEED/RR.

o sistema, tanto de forma digital quanto de forma física.

No caso específico da Escola Estadual Ana Libória (EEAL), a instituição se adequa às novas diretrizes determinadas pela Secretaria de Estado da Educação e Desportos, buscando disponibilizar para docentes e discentes as condições necessárias para a utilização tanto dos recursos digitais quanto da distribuição de materiais físicos. É evidente que, em virtude da atipicidade do momento, alguns problemas foram surgindo: desconhecimento do novo modelo, falta de acesso às novas ferramentas por parte dos discentes, além de outros aspectos.

Devido à pandemia do COVID-19, as atividades de práticas docentes do Programa Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Estadual de Roraima (UERR), aconteceram de maneira remota e *online*, a partir da publicação do Decreto Executivo nº 28.663-E de 31 de março de 2020 e nota técnica CEE-RR nº 001/2020, que estabeleceu orientações para as escolas, sendo dada autonomia para a escolha de plataformas, aplicativos e aparelhos digitais que viabilizassem a efetividade das aulas em cada escola.

Neste contexto de pandemia, aconteceram as atividades do PRP/UERR, que tem como objetivo proporcionar aos acadêmicos licenciandos a autonomia de serem protagonistas dentro de uma sala de aula presencial e através de intervenções instrucionais supervisionadas por professores e mentores. Com isso, cria-se uma identidade profissional durante a formação, propícia a uma atitude reflexiva entre teoria e prática (CAPES, 2018).

O PRP/UERR teve como objetivo geral promover a colaboração com os Cursos de Licenciatura, as redes de ensino e as escolas-campo na Educação Básica em Boa Vista/RR, a qualificação sociocultural dos estudantes residentes, por meio de imersão no cotidiano escolar da Educação Básica, bem como promover a formação teórica/prática e técnica/pedagógica, necessária ao exercício crítico e reflexivo, na construção da identidade docente, a fim de melhorar significativamente a qualidade do ensino na Educação Básica.

Nas práticas referentes ao Subprojeto Biologia os residentes executaram o diagnóstico escolar, observação e regência em meio ao isolamento social, desenvolvida nos módulos I, II e III no período outubro de 2020 a março de 2022, salienta-se que a regência do módulo III aconteceu de forma presencial na disciplina Biologia junto à preceptora do Subprojeto e professora da disciplina na EEAL em Boa Vista/RR.

Assim, as duas formas de ensino na modalidade presencial e virtual integram a troca e construção de conhecimentos, promovendo autonomia e

compartilhar saberes em grupos em um sistema de interações entre aluno-aluno, professor- alunos e aluno-conhecimento, nessa nova realidade de utilização da tecnologia a formação inicial e continuada do professor constrói novas habilidades de aprendizagem (MALHÃO; *et al.*, 2021).

A inserção inicial dos residentes na escola campo, foi marcada por inúmeros desafios, frente ao novo modo de ensino, não seria uma tarefa fácil diante do contexto pandêmico, na qual contou com muito planejamento e paciência dos envolvidos no Programa. As aplicações das atividades da regência aconteceram de maneira suave, sem pressionar os alunos neste momento delicado, onde a incerteza pairava sobre todo o setor de educação.

O trabalho apresenta o relato de experiência dos residentes do Subprojeto Biologia, no ensino remoto na modalidade ensino médio na EEAL.

2. CONTEXTO ESCOLAR

A escola para o desenvolvimento do Programa Residência Pedagógica é a Escola Estadual Ana Libória, oferta apenas o ensino médio e funciona em dois períodos, manhã e tarde, está localizada na Avenida Venezuela, bairro Mecejana, Boa Vista - Roraima. Funciona amparada pelo Decreto N° 97 de 25 de março de 1975.

A Escola tem como objetivo contribuir com eficiência para uma excelente formação integral no Ensino Médio Regular e no Ensino Profissional Técnico Integrado (EMI). O nome da Escola homenageia a professora Ana Libória, pelos relevantes serviços prestados ao desenvolvimento educacional no Território Federal de Roraima.

No momento do diagnóstico escolar, foi aplicado *in locu*, questionário semiestruturado com 40 questões para averiguar sobre a estrutura física da escola; documentação escolar; recursos didáticos, estratégias e metodologias de ensino; perfil das turmas; avaliação diagnóstica; cultura escolar e comunidade externa.

Quanto a estrutura física da escola, possui um laboratório ao qual é dividido entre as disciplinas de Ciências (Biologia, Física e Química), o mesmo possui jogos didáticos aos quais podem ser utilizados no processo de ensino aprendido, possui somente um microscópio, alguns exemplares de serpentes, um esqueleto onde pode ser trabalhado a estrutura óssea do corpo humano e aulas de Anatomia Humana, contém todos os membros superiores e inferiores (Figura 1).

Figura 1: Laboratório da EEAL para o ensino de Ciências.



Fonte: Autores, 2021.

A escola possui ampla biblioteca, e com uma grande variedade de livros, as salas de aulas possuem climatização, refeitório para fornecimento de merenda escolar no momento do intervalo, assim como também tem uma cantina onde lanches opcionais são comercializados, contém um amplo ginásio para as aulas de educação física, onde é possível praticar futebol, basquete, vôlei de quadra e práticas alternativas de esportes.

Dispõe de uma sala de informática e sala multifuncional com a presença de televisão para que seja possível a aplicação de documentários ou vídeos explicativos de alguma disciplina, sua estrutura também conta com um amplo auditório ao qual fica a disposição para apresentação de trabalhos em forma de teatro, dança, para palestras de temas educacionais, como prevenção de drogas ilícitas, doenças sexualmente transmissíveis, e alguns outros temas relacionados.

As turmas de ensino médio onde foi desenvolvido o PRP/UERR, possuíam em média 25 alunos por turma. Em algumas havia alunos Portadores de Necessidade Especiais (PNE), sendo necessária a participação e inclusão de uma professora auxiliar para que pudesse aplicar sua metodologia juntamente com o aluno (a). Em todas as turmas de 1º ao 3º ano havia alunos de outra nacionalidade sendo 99% venezuelanas.

2.1. O ensino de Biologia a partir da visão da preceptora do PRP/UERR

A relação com os alunos é de total respeito, a professora de Biologia da EEAL é acessível aos alunos, está lotada em 13 turmas, mantém uma relação harmoniosa com todos os outros funcionários da escola e tem como preceito o respeito ao trabalho de cada funcionário da instituição.

Na EEAL, tanto os pais, como a comunidade são bastante participativos

em relação às atividades propostas pela escola. Em relação às estratégias docentes utilizadas para ensinar Biologia (se ele usa aulas expositivas, interativas, recursos tecnológicos, experimentos, passeios, atividades em grupo, etc...), a professora e preceptora do PRP/UERR afirma:

antes da pandemia, utilizava os recursos oferecidos pela escola, como a biblioteca, sala de informática, laboratório e outras dependências da escola juntamente com suas aulas expositivas. Enquanto que na pandemia optou por recursos interativos, como vídeos, para suas aulas remotas on line (MAGALHÃES, 2021).

A avaliação nas aulas de Biologia, antes da pandemia, eram provas, trabalhos e seminários, com o contexto atual pandêmico e de ensino remoto, as atividades disponibilizadas aos alunos por esses meios não podem ser consideradas como avaliativas, pois nem todos os alunos dispõem de acesso a essas atividades.

Na disciplina Biologia, antes da pandemia, o desempenho do aluno era avaliado diante de sua participação ativa ou parcial, nas atividades propostas, provas, seminários e em sala de aula, conforme seu comportamento, apesar de que cada aluno tem seu próprio tempo de se desenvolver intelectualmente e socialmente. Na pandemia a professora não poderia avaliar o desempenho e a devolutiva de atividades, pois nem todos os alunos tinham acesso a essas atividades *online*.

3. PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

O PRP, está relacionado com a política nacional de formação de professores, promove o aperfeiçoamento da formação prática dos cursos de licenciatura, foi criado através de várias discussões no Senado Federal. A primeira delas ocorreu, segundo Silva; Cruz (2018, p. 4), “[...] em 2007 com uma proposta do Senador Marco Maciel (DEM/PE) em que admitiu ter-se inspirado na residência médica, apontando-a como um avanço na formação dessa categoria”.

Um dos objetivos do PRP:

IV - 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 que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem (CAPES, 2018, p.2).

Programa Residência Pedagógica: Relatos das ações desenvolvidas nos Subprojetos PRP/UERR, no período 2020 a 2022, em tempos de pandemia do Covid-19

O Programa foi implementado em parceria com as escolas da rede pública de ensino, de acordo com a portaria GAB N ° 38/2018 (BRASIL, 2018, p. 1) , [...] com a finalidade de apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica.

O Projeto de Residência Pedagógica da UERR - PRP/UERR, busca estimular a integração sociocultural dos Cursos de Licenciatura do Ensino Superior com a Educação Básica, estabelecendo Subprojetos de cooperação técnica e pedagógica, articuladas à BNCC, que melhorem significativamente a qualidade do ensino na Educação Básica, nas escolas da rede pública de Roraima, através de ações pedagógicas voltadas à formação dos futuros professores, bem como fomentar práticas docentes e suas experiências com apresentações de trabalhos científicos em Congressos, Encontros e atividades correlatas na área da educação (PRP/UERR,2018).

A UERR como uma instituição de ensino da região Norte em Roraima, proporciona aos acadêmicos das licenciaturas e aos docentes a oportunidade de aproximação das escolas de educação básica, iniciou suas atividades em 2020, apresenta cinco subprojetos ligados aos cursos de licenciatura da UERR, Educação Física, Biologia, Química, Letras e o Subprojeto Interdisciplinar de História e Geografia, sendo uma oportunidade para acadêmicos e professores, pois é possível a socialização de práticas educacionais e incentivos à qualificação pela concessão de bolsas aos docentes, licenciandos residentes e professores da educação básica (preceptores).

As ações do PRP/UERR promovem para acadêmicos e professores saírem da rotina da sala de aula e desenvolverem outros tipos de relações sociais por meio da interação em diferentes momentos extraclasse, além de criar oportunidade para desenvolvimento pessoal e visa proporcionar, ao futuro docente, a articulação dos novos saberes adquiridos, a partir do exercício da atividade docente.

Os momentos de aprendizagens no PRP/UERR de modo *online*, através de palestras (*lives*) oportunizou o contato com muitos pesquisadores de outras instituições e regiões do Brasil, contribuindo de modo relevante na nossa atuação como futuros educadores.

4. ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Na pandemia houve a necessidade de adaptação e ressignificação de muitos atos diários, inclusive a educação. As tecnologias da informação e comunicação – TICs que nos interligam com o mundo, facilitaram o isolamento social recomendado pelas autoridades sanitárias como medida de combate a propagação do coronavírus (CARVALHO; CUNHA; QUIALA; 2021).

Em uma breve linha do tempo, dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) anunciou o surto de pneumonia de causa desconhecida na província de Wuhan, China. Um mês depois, a mesma agência declarou uma emergência de saúde pública preocupante Internacional (ESPIN) em todos os continentes. No Brasil, em fevereiro de 2020, o Ministério da Saúde declara estado de emergência sanitária nacional e a partir daí declara o efeito suspensivo da convivência.

Neste contexto, foi publicada a portaria nº 343/MEC de 17 de março de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19, ou seja no Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor.

No estado de Roraima, foi publicado o Decreto Governamental no 28.587-E, de 16 de março de 2020 e nota técnica do Conselho Estadual de Educação de Roraima (CEE-RR) nº 001/2020 que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de Saúde Pública de importância internacional decorrente do Coronavírus, e considerando as implicações da pandemia do COVID-19 no calendário escolar da educação básica estabeleceu os procedimentos necessários ao cumprimento do Decreto e à garantia do direito de todos os alunos da Educação Básica.

Na nota técnica CEE-RR no 001/2020, fica estabelecido no *item 4* que, os sistemas de Ensino gozam de autonomia para decidir questões operacionais relativas ao calendário anual de suas instituições, desde que assegurada a carga horária mínima de 800 (oitocentas) horas, distribuídas em 200 (duzentos) dias letivos de efetivo trabalho escolar pelo estudante da Educação Básica e suas modalidades, determinados pela LDBEN.

A Resolução CEE/RR Nº 07/2020, de 07 de Abril de 2020, traz no Art.3º o direito à educação a todos com equidade e qualidade, bem como proteção à vida e à saúde de estudantes, professores, funcionários e comunidade escolar, e destaca nos incisos I, IV e V o cômputo dos dias letivos e da carga horária por meio

das atividades não presenciais como também alguns procedimentos aos membros escolares:

I. Planejamento e elaboração das atividades, sob a orientação do órgão gestor e acompanhamento da coordenação pedagógica; IV Preparação do material de fácil execução e compartilhamento, como apostilas impressas, guia de orientação de atividades do Livro didático, vídeo aulas, plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, grupos de *WhatsApp*, correio eletrônico, dentre outros. V Organização do material específico respeitando o momento de isolamento e mantendo a coerência entre o objeto de conhecimento a ser estudado e as atividades não presenciais a serem realizadas pelos estudantes, cuidando para não sobrecarregar os alunos e suas famílias com atividades excessivas.

Diante deste contexto, coube ao Subprojeto Biologia adequar suas ações e adaptar-se ao novo modelo de ensino, com uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), utilizando o ambiente virtual Google Sala de aula, telefone celular, grupo de *WhatsApp*, com estratégias bem orientadas.

Essa nova realidade imposta para a escola, fez com que professores necessitassem se reinventar tendo em vista que até então, alunos e professores estavam adaptados a estarem em sala de aula presencial, assim como Behar (2020) relata, “acostumados à sala de aula presencial, os docentes tiveram que deixar seu universo familiar e se reinventar, pois a grande maioria não estava preparada e nem capacitada para isso”.

Durante o período de ensino remoto emergencial (ERE), algumas plataformas digitais foram utilizadas como alternativa para trabalhar os conteúdos, mediados principalmente, por meio das ferramentas do Google, por serem mais acessíveis (Google Classroom, Google Meet, Google Forms).

E ao pensar nas maiores dificuldades enfrentadas no ERE, professores apontaram como empecilhos: a falta de acesso a uma internet de qualidade, a falta de costume aos quais os professores e estudantes tinham com o novo método de ensino, falta de equipamentos (computadores, celulares), e a limitação de tempo para planejar as aulas, tendo em vista que tudo aconteceu rapidamente (DUARTE, 2021).

A ruptura imposta pela pandemia do coronavírus foi radical e exigiu uma adaptação sem uma prévia construção de conhecimento dos professores e de alguns estudantes ao mundo das TIC, de uma forma intensa, sem que a maioria desses tivesse uma experiência prévia que os colocasse mais confortavelmente numa relação de aprendizagem diferente da que estavam habituados (Carvalho *et.al.*, 2021).

No ERE, professor e aluno estão *online*, conectados via dispositivos computacionais, durante a mesma carga horária que teria a aula presencial, ou seja, tem-se aí uma transposição do ensino presencial e físico para os contextos digitais.

A partir disso, infere-se que os desafios pedagógicos têm sido muitos, “os docentes precisam por força da urgência, em um curto espaço de tempo, reaprender/refazer sua forma de acesso aos estudantes, encaminhar atividades e acompanhar de modo mais individual a trajetória de cada um (CASTAMAN; RODRIGUES, 2020, p. 09).

Assim, no contexto descrito, o ensino remoto emergencial ganhou espaço educacional e de trabalho para a população mundial devido à ordem do distanciamento físico, obrigando o ensino presencial a se adaptar a formatos remotos urgentes (MONTEIRO; NANTES, 2021).

5. ENSINO DE BIOLOGIA

O ensino de Biologia deve criar condições para que os alunos possam explorar os diferentes modos de pensar e de falar da cultura científica, situando-a como uma das formas de organização do conhecimento produzido em diferentes contextos históricos e sociais (BRASIL, 2018, p. 113), assim deve proporcionar aos discentes, a capacidade de desenvolver competências para explicar de que modo os fenômenos científicos e biológicos estão interligados e ocorrem no meio em que vivem, assim como elaborar conclusões concretas e fundamentadas acerca das questões relacionadas com Ciência (SILVA; VAZ-REBELO; CANHOTO 2020).

Na visão de Braga (2016), as dificuldades no ensino da Biologia, existem principalmente quando é necessário repassar termos científicos complexos, de difícil assimilação, e que por não fazerem parte do cotidiano, são de difícil memorização, porém, ainda segundo o referido autor, a maior dificuldade apresentada, são as aulas exaustivamente expositivas, devido ao pouco tempo de aula que os professores de Biologia têm para apresentar o conteúdo aos discentes.

Os professores devem atuar como mediadores para a reorganização das estratégias pedagógicas, pois estas são essenciais para a promoção do protagonismo do aluno, assim como na construção do conhecimento, visto que a metodologia de aprendizagem é um fator transformador na vida acadêmica desses estudantes (PIFFERO, *et al.*, 2020).

O professor de Biologia deve estar consciente que em todas suas

responsabilidades, deve estar incluída a mais difícil, sendo a de tomar decisões e agir de forma que correspondente com essa decisão, o professor deve saber fazer uma ligação entre objetivos de trabalho, conteúdos e modalidades didáticas, pois esses elementos são fundamentais para as conexões didáticas e o objetivo da aprendizagem (KRASILCHIK, 2004).

No ensino de Biologia é importante usar estratégias didáticas, que permitam o diálogo entre teoria e prática, incentivando o aluno a ser protagonista de sua aprendizagem e exigindo dele produções de textos e ideias sobre os assuntos (BORGES; LIMA, 2007).

Nesse contexto, o ensino de Biologia desenvolvido no PRP/UERR oportunizou experiências e vivências únicas no decorrer da jornada de aprendizado no futuro docente. Aragão; Santos; Silva (2022) afirmam que o PRP é uma oportunidade para desenvolver novas estratégias de ensino dentro da sua área profissional. O PRP proporciona uma importante aprendizagem aos alunos que estão iniciando, interligando a teoria com a prática (MORAES; HENRIQUE, 2020).

O contato dos licenciandos com os alunos da educação básica, pode levá-lo a refletir e lidar com questões desafiadoras do cotidiano (SCARPA; CAMPOS, 2018). Os estágios podem servir como espaço de compreensão e conhecimento da realidade profissional, são ações que devem ser valorizadas como referências importantes, considerando assim que a relação entre instituições formadoras e as escolas que podem representar a continuidade da formação para os professores (MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2009).

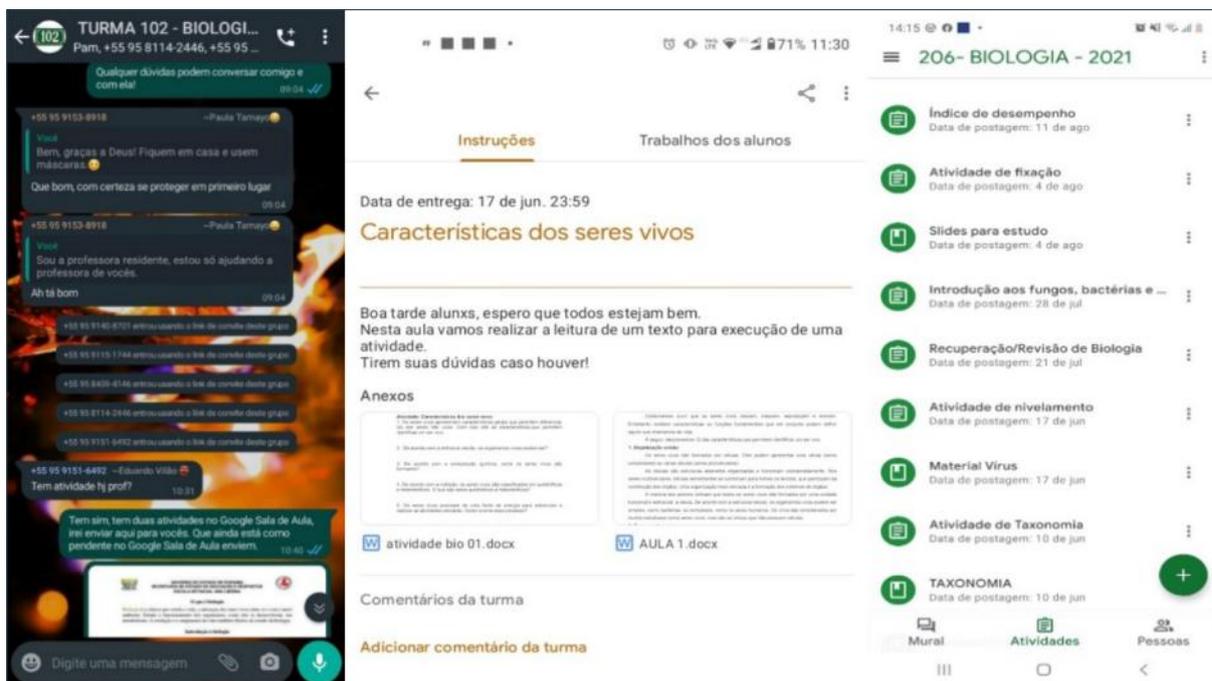
6. CAMINHOS PERCORRIDOS NO SUBPROJETO BIOLOGIA DA UERR

As observações foram realizadas a partir do acompanhamento da professora de Biologia e preceptora nas aulas e interações com os alunos do ensino médio nos grupos do WhatsApp e no Google Sala de aula. Outro momento na composição dos módulos do PRP, foi a elaboração dos planos de aulas em acordo com o planejamento da professora e da preceptora.

No ambiente virtual, foram executadas as aulas de Biologia no ensino médio da EEAL, a plataforma para os envios das atividades era o Google Classroom, já o WhatsApp era utilizado apenas para reforçar as atividades. A metodologia de ensino foi adotada pela professora que solicitava vídeos, textos, atividades de fixação, caça palavras e desenhos (Figura 2).

Programa Residência Pedagógica: Relatos das ações desenvolvidas nos Subprojetos PRP/ UERR, no período 2020 a 2022, em tempos de pandemia do Covid-19

Figura 2: Grupo de WhatsApp e Google Sala de Aula, onde eram postadas as atividades, apostilas e link de vídeo na EEAL.



Fonte: Autores, 2022.

Na EEAL, existiu sim uma certa dificuldade de comunicação com os alunos, até porque era tudo virtual não dava para saber se o aprendizado estava sendo significativo, mas a experiência de ter que dar aulas nesse contexto foi bem significativa, pois aprendemos muito com essa situação, na qual tínhamos que pensar em estratégias de ensino para serem utilizadas no Google Sala de Aula e no WhatsApp.

O PRP proporciona aos alunos de graduação participar do trabalho diário das escolas públicas, incluindo planejamento de ensino, vivência com as questões sociais e culturais do aluno, relacionamento interpessoal, questões administrativas e até mesmo a prática de ensino em sala de aula durante um ano letivo (LOPES; MALHÃO; OLIVEIRA, 2021).

Desde o início foi levado em consideração, o contexto dos alunos diante das dificuldades impostas pela pandemia e da falta de apoio para aquisição de equipamentos (computador, tablet, etc) e acesso à internet, ou seja, os recursos tecnológicos ainda estavam distantes da realidade da maioria dos alunos da EEAL.

Participar do PRP, permitiu vivenciar essa experiência de forma positiva, à medida que as salas de aula se transformaram em grupos de *WhatsApp* e reuniões em plataformas *online*, e professores e alunos estão se reinventando para continuar suas aulas, o papel do professor deixou de ser apenas um veículo de conhecimento para facilitar o acesso dos alunos a novas ferramentas para adquirir conhecimento em novas perspectivas (RIBEIRO; SANTOS; RANIERI, 2021).

A regência no PRP/UERR ocorria com o compartilhamento de materiais didáticos (vídeos do youtube, exercícios de desempenhos, video-aulas, desenhos e cards) pela plataforma Google Sala de aula. No entanto, a maioria dos alunos não participavam das atividades *online* publicadas na plataforma, no entanto a escola disponibilizava o material impresso e o livro didático para os alunos que não tinham acesso ao recurso tecnológico.

Com diversos desafios para manter uma aula mais atrativa e dinâmica, muitos alunos passavam por desafios além das plataformas digitais, a falta do recurso celular, notebook, internet (3G,5G e Wi-Fi) dentre as ferramentas que possibilita o estudante ter acesso às atividades na plataformas digitais como Google Sala de Aula, WhatsApp, Zoom e Meet.

No ambiente virtual, mesmo apesar da insistência da professora/preceptora, dos residentes e coordenação escolar enfatizar a importância e necessidade da realização do que estava sendo proposto na disciplina, a grande dificuldade enfrentada foi tentar minimizar a evasão digital, e aumentar a comunicação com esses alunos (LOPES; MALHÃO; OLIVEIRA,2021).

A troca de conhecimento entre residentes/estagiários, alunos e professora/preceptora ocorreu de maneira participativa a partir do uso integrado das tecnologias digitais, oportunizando a capacidade reflexiva e a formação docente no Programa Residência Pedagógica.

É pertinente mencionar que os desafios para nós foram muitos, tais como as medidas de distanciamento social, a carência de recursos no ensino-híbrido, a limitação social e econômica dos alunos, vale salientar que, apesar das dificuldades o processo educacional manteve-se resignificando e abrindo caminhos para novas estratégias no processo de ensino e aprendizagem.

7. CONCLUSÃO

O Programa Residência Pedagógica da CAPES age como um fomentador de experiências inigualáveis, na qual contribui para a formação profissional dos acadêmicos, transformando sua visão em relação ao ser professor.

Ter participado como bolsista e ou voluntário do Programa de Residência Pedagógica proporcionou aprendizagem na formação docente abriu novos horizontes de ensinar e de aprender além dos livros didáticos e quadro branco, trouxe uma nova perspectiva do saber com o uso das plataformas digitais e da regência no ensino remoto.

O PRP e a docência, possibilitou múltiplas experiências na ação docente

apesar do ensino remoto ter sido desafiador neste momento de pandemia, pois, através dele foi possível conhecer de perto a futura profissão e associar a teoria com a prática, a partir de uma conexão com a realidade escolar.

As vivências possibilitaram apreender a realidade da escola, bem como do ensino remoto, pois o planejamento foi realizado de acordo com o diagnóstico escolar e da turma e permitiram a construção do plano de aula a partir dos conteúdos de Biologia trabalhados pela professora/preceptora da turma.

O estágio e o Programa Residência Pedagógica contribuem na formação de professores no Brasil, o PRP de acordo com os objetivos propostos, contribui para a construção da formação dos licenciandos mostrando a ampla vivência na escola – campo em contato constante com a sala de aula e com as orientações do preceptor e coordenador de forma continuada, é incessante a progressão do discente para se tornar um bom profissional.

8. AGRADECIMENTOS

À CAPES pelo apoio financeiro no Programa Institucional de Residência Pedagógica;

À UERR e à Escola Estadual Ana Libória pela oportunidade na formação, durante o Programa.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAGÃO, L.; SANTOS, P. R. C.; SILVA, J. O. A. Residência Pedagógica: Vivências, contribuições ao ensino e aprendizagem na educação básica e na formação docente em Biologia no Município Codó, MA, Brasil. Vivências, p. 161-181, 2022.

BORGES, R. M. R.; LIMA, V. M. R. Tendências contemporâneas do ensino de Biologia no Brasil. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias. v. 6, n. 1, p. 165-175, 2007.

BRAGA, A. M. F. Ensino-aprendizagem de Biologia: Por uma diversidade metodológica sustentável. Revista Formação e Prática Docente, Rio de Janeiro, n. 1, p. 34- 51, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 5, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: DF, 2020. D.O.U. de 01/06/2020, Seção 1, Pág. 32. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/despacho-de-29-de-maio-de-2020-259412931> . Acesso em: 22 de jan.

de 2022.

Brasil (2020a). Portaria nº 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. Disponível em: <http://abre.ai/bgvB>. Acesso em: mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BEHAR, P. A. O ensino remoto emergencial e a Educação a Distância. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 26 de jan. de 2022.

CARVALHO, A. V. G.; CUNHA, M. R.; QUIALA, R. F. O Ensino Remoto a Partir da Pandemia, Solução Para O Momento, Ou Veio Para Ficar? Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 06, ed. 05, Vol. 10, p. 77-96, 2021.

CASTAMAN, A. S.; RODRIGUES, R. A. Educação a Distância na crise COVID - 19: um relato de experiência. Research, Society and Development, v. 9, n. 6, 2020.

DUARTE, K. A.; MEDEIROS, L. S. Desafios dos docentes: as dificuldades da mediação pedagógica no ensino remoto emergencial. 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA19_ID6682_01102020142727.pdf. Acesso em 26 de jan. de 2021.

LOPES, A. L. M.; MALHÃO, P. C. M.; OLIVEIRA, S.K.S. O ensino de Biologia no programa residência pedagógica. Anais do VIII ENALIC... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/84855>>. Acesso em: 25 de mai. de 2022.

MALHÃO, P. C. M.; LOPES, A. L. M.; OLIVEIRA, S.K.S.; MAGALHÃES, R.P.M. Desafios no ensino remoto de Biologia: relato de vivência no programa residência pedagógica da UERR. Anais do VIII ENALIC... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/84686>>. Acesso em: 28 de mai. de 2022.

MARANDINO, M.; SELLES, E. S.; FERREIRA, M. S. Ensino de Biologia: história e práticas em diferentes espaços educativos. São Paulo: Cortez, 2009.

MONTEIRO, E. S.; NANTES, E. A. S. Digital literacy as a teaching-learning strategy in higher education, during emergency remote education. Research, Society and Development, [S. l.], v. 10, n. 10, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/18576>. Acesso em: 28 de jan. de 2022.

PIFFERO, E. de L. F., *et al.* Metodologias Ativas e o ensino de Biologia: desafios e possibilidades no novo Ensino Médio. *Ensino & Pesquisa*, 2020.

SCARPA, D. L.; CAMPOS, N. F. Potencialidades do ensino de Biologia por Investigação. *Estudos avançados*, v. 32, p. 25-41, 2018.

SILVA, D. DA; VAZ-REBELO, P.; CANHOTO, C. Avaliação adequada ao currículo? O que dizem os conteúdos solicitados nas provas de Biologia dos exames nacionais em Portugal e no Brasil. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)*, v. 22, 2020.

CAPÍTULO 4

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: APROXIMAÇÃO DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UERR COM A ESCOLA ESTADUAL AYRTON SENNA DA SILVA EM BOA VISTA/RR

Sandra Kariny Saldanha de Oliveira¹; Afonso Queiroz da Costa³; Aryane Batista Dias²; Ana Carolina Marchão Carvalho²; Felipe Lima de Oliveira²; Irisvan da Silva Cunha²; Isaac David Santos Costa²; Mariana da Silva Corrêa²; Patricia Cardoso Sousa²; Raiolando Feitosa de Sousa²; Stéfanny de Lima Borges Pereira².

INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica (PRP), instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por intermédio da Portaria nº 38/2018, passou a integrar a política nacional de formação de professores (BRASIL, 2018). Logo, o Programa vem sendo proposto no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), visando o aperfeiçoamento da formação dos discentes dos cursos de licenciaturas (FREITAS; ALMEIDA, 2020).

Sendo assim, o Programa visa o aperfeiçoamento dos discentes na sua formação prática nos cursos de licenciatura, como também promove a imersão do licenciando na escola de educação básica, a fim de assegurar aos seus egressos, habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica.

O estágio supervisionado é o primeiro contato entre alunos e professores na formação docente, bem como desafios preveem para executá-los em função do Programa da formação dos professores, enfrentando uma nova realidade que os estudantes universitários irão encontrar em suas atividades profissionais (MALHÃO; *et al.*, 2021).

O PRP da Universidade Estadual de Roraima (UERR), tem como finalidade incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, e assim, promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional

1 Docente do Curso de Ciências Biológicas, Coordenadora do Subprojeto de Biologia PRP/UERR.

2 Residente Subprojeto Biologia PRP/UERR, Curso Ciências Biológicas.

3 Preceptor, Biólogo e Professor da educação básica do Estado de Roraima SEED/RR.

Comum Curricular (BNCC), buscando fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica, fortalecendo então, o papel das redes de ensino na formação de futuros professores (PRP/UERR, 2021).

Por ser um programa de formação inicial de professores, o público alvo para participação do Programa são os discentes matriculados nos cursos de licenciatura da UERR, tendo cursado no mínimo 50% do curso ou pelo menos esteja no 5º semestre, estes são denominados de residentes, já os preceptores, que são os professores da escola básica, são os responsáveis por acompanhar, planejar e orientar as atividades que deverão ser realizadas na escola campo; docente orientador que é responsável por planejar e orientar as atividades do seu núcleo, ou seja, do Subprojeto, promovendo a relação entre a teoria e a prática.

Assim, o PRP/UERR é composto pelo coordenador institucional, docente orientador, preceptor e residente, estes foram selecionados mediante processo seletivo, por edital interno atendendo as instruções normativas da CAPES. Desta forma, o PRP/UERR possui cinco Subprojetos, os quais são inseridos nos cursos de licenciatura da UERR, sendo eles o Curso de Ciências Biológicas, Educação Física, Química, Letras e o Subprojeto Interdisciplinar que contempla os Cursos de História e Geografia. O Programa dispõe das modalidades de bolsistas e voluntários.

O PRP proporciona aos alunos de graduação participar do trabalho diário das escolas públicas, incluindo planejamento de ensino, vivência com as questões sociais e culturais do aluno, relacionamento interpessoal, questões administrativas e a prática de ensino em sala de aula durante um ano letivo. Nesse sentido, o PRP estreitou a distância entre as universidades e as escolas públicas e promoveu mais diálogos e trocas de aprendizagem no ensino e na pesquisa (LOPES; MALHÃO; OLIVEIRA, 2021).

O Subprojeto Biologia tem como objetivo, promover aos residentes licenciandos em Ciências Biológicas o exercício das relações entre a teoria estudada em sala de aula, com a prática no ensino de Biologia, tendo a oportunidade de desenvolver competências educacionais docentes não só em sala de aula, como também nos demais espaços escolares. O estágio docente é caminho central da formação inicial de professores, pois é por meio dela que os profissionais entendem todos os aspectos, sendo essencial para a formação da identidade e do conhecimento cotidiano (PIMENTA; LIMA, 2004).

Partindo desse princípio, o PRP/UERR foi desenvolvido no ensino remoto diante da propagação do COVID-19, onde no dia 11 de março de 2020, a

Organização Mundial de Saúde (OMS) qualificou o COVID-19 como pandemia.

Com a rápida propagação do vírus, houve uma crise sanitária na qual impactou toda a humanidade. Foi através desta crise que o uso das tecnologias tem se tornado primordial para as relações humanas. Em função desse contexto pandêmico, o que era visto como um recurso de caráter complementar se tornou essencial para a manutenção de práticas, ações e interações em diversos ambientes profissionais, dentre eles, na instituição escolar (PEREIRA; LINO DE ARAÚJO, 2021).

O Subprojeto Biologia foi executado no ensino remoto em duas escolas estaduais de ensino médio em Boa Vista/RR, especificamente iremos relatar sobre a aprendizagem, utilização de estratégias de ensino remoto e regência na disciplina Biologia, vivenciadas pelos futuros professores de Ciências e Biologia na Escola Estadual Ayrton Senna da Silva (EEASS), nas aulas ministradas no ensino remoto em turmas do Ensino Médio (EM).

O PRP/UERR proporcionou aos acadêmicos da Licenciatura em Ciências Biológicas da UERR, elaborar o planejamento de ensino, bem como permitiu na EEASS a vivência com o aluno e professor do EM. Nesse sentido, o PRP promoveu interação entre universidade e escola pública, além de promover diálogos e trocas de aprendizagem no ensino e na aprendizagem.

Dessa maneira, o PRP/UERR oportunizou interações, diálogos, conexão dos saberes e nos proporcionou experimentar e descobrir as questões do mundo real (escola) nos aproximando da sala de aula bem como do ambiente educacional, "saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção" (FREIRE, 1996, p. 21).

Salienta-se que, o percurso no PRP/UERR permitiu a equipe do Subprojeto Biologia um olhar reflexivo e crítico, fazer escolhas e intervenções conscientes e assegurar aprendizagens essenciais no ensino de Biologia, portanto este trabalho tem como objetivo socializar a experiência vivenciada no ensino de Biologia na modalidade remota em uma escola pública de Boa Vista/RR.

2. PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Diante das dificuldades enfrentadas pelos professores de Biologia na Rede Estadual de Educação do Estado de Roraima, surgiu uma nova perspectiva de aprimoramento na formação Docente, à Residência Pedagógica, Programa que tem como objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de Educação Básica.

As atividades desenvolvidas no PRP/UERR permitiram atingir o objetivo do Programa que é a elevação da qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura do Estado de Roraima, o que possibilitou aos participantes pensar e agir sobre distintas situações e realidades no ensino, pois é necessário favorecer o desenvolvimento de postura reflexiva e investigativa do aluno (BRASIL, 1997, p.23).

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), instituiu o Programa de Residência Pedagógica, por meio da Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, com a finalidade de apoiar as IES na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura.

A CAPES, por meio de sua Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), visa: I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo 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 (BRASIL, 2018).

A formação continuada e permanente para o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competência, e no desenvolvimento de valores éticos e estéticos, possibilita o exercício da cidadania e a formação de agentes multiplicadores de maneira dinâmica e comprometida (GUERRA; TAGLIEBER, 2003, p.1)

O PRP/UERR, busca estimular a integração sociocultural dos Cursos de Licenciatura do Ensino Superior com a Educação Básica, estabelecendo subprojetos de cooperação técnica e pedagógica, articuladas ao BNCC, que melhorem significativamente a qualidade do ensino na Educação Básica, nas

escolas da rede pública de Roraima, através de ações pedagógicas voltadas à formação dos futuros professores, bem como fomentar práticas docentes e suas experiências com apresentações de trabalhos científicos em Congressos, Encontros e atividades correlatas na área da educação (PRP/UERR,2018).

O PRP/UERR tem como objetivo geral, promover a colaboração com os Cursos de Licenciatura, as redes de ensino e as escolas-campo na Educação Básica, a qualificação sociocultural dos estudantes residentes, por meio de imersão no cotidiano escolar da Educação Básica, bem como promover a formação teórica/prática e técnica/pedagógica, necessária ao exercício crítico e reflexivo, na construção da identidade docente, a fim de melhorar significativamente a qualidade do ensino na Educação Básica.

O Programa de Residência Pedagógica é uma oportunidade para acadêmicos e professores, pois é possível a socialização de práticas educacionais e incentivos à qualificação. As ações do PRP/UERR promovem para acadêmicos e professores saírem da rotina da sala de aula e desenvolverem outros tipos de relações sociais por meio da interação em diferentes momentos extraclasse, além de criar oportunidade para desenvolvimento pessoal e visa proporcionar, ao futuro docente, a articulação dos novos saberes adquiridos, a partir do exercício da atividade docente.

A imensa distância entre aquilo que se produz academicamente sobre a escola (o que se sabe sobre ela) e a escola concreta só irá implodir quando todos-aqueles-que-em-escolas-trabalham reconhecerem que as palavras não podem ser concebidas fora das vozes que as pronunciam. (...) O grande desafio de nossa escola básica se tornar uma escola pública popular passa pela compreensão de que novas propostas, novas alternativas curriculares não são simplesmente implantadas, mas coletivamente construídas (KRAMER, 1994, p.191).

Nesta perspectiva urge para a UERR aproximar a educação superior da educação básica e implementar projetos e ações planejadas junto aos alunos da educação básica, por constituir-se como um dos instrumentos fundamentais de produção e socialização dos conhecimentos científicos no Estado de Roraima.

O contexto da formação não pode se restringir apenas aos conceitos, seu sentido é buscar um conhecimento ampliado.

É necessário estabelecer uma formação inicial que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética que conduza a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se reproduzem; a criar

estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo (IMBERNÓN, 2004, p.66).

A experiência oriunda no PRP, favorece a ampliação da capacidade de análise crítica do estudante, da maturidade intelectual, da compreensão da ciência e das possibilidades futuras tanto acadêmicas como profissionais, além de visar a melhoria dos indicadores educacionais do Estado e formar cidadãos que possam compreender o mundo e através de suas ações, abrir espaço para a participação e discussão, indispensável na compreensão dos novos significados.

Na verdade, o caminho é longo e os desafios são muitos no processo de construção dos conhecimentos. Para Brandão (1997, p.64), a educação deve ser uma atividade criadora que leve os indivíduos a desenvolverem suas potencialidades físicas, morais espirituais e intelectuais, não se restringindo, portanto, a utilidades exclusivamente profissionais, pois deve abranger o ser humano de forma integral.

Na formação o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática de hoje ou de ontem e que envolve a prática interdisciplinar (Freire, 1996). Sem dúvida, é necessário caminhar sob uma perspectiva dinâmica e dialógica que possibilite uma reflexão crítica das ações educativas, para ampliação do conhecimento em todo o âmbito escolar.

3. DIAGNÓSTICO ESCOLAR NA EEASS

Para conhecermos o ambiente físico onde iríamos desenvolver as atividades, realizamos uma visita presencial na EEASS, no dia 11/11/2020, no encontro estavam presentes residentes, preceptor e a coordenadora do Subprojeto, salienta-se que foram seguidas as normas sanitárias relacionadas ao COVID-19, sendo distanciamento, uso de máscara e álcool em gel.

A visita presencial *in loco*, tinha o propósito de conhecermos a estrutura física escolar, documentação, recursos didáticos, estratégias e metodologia de ensino, perfil das turmas, bem como a organização da escola para as aulas remotas. Além de conhecer o preceptor e fazer a divisão das tarefas para iniciarmos a nossa atuação enquanto residentes.

O ambiente escolar, com a riqueza de seus vários atores, é um espaço privilegiado para a experimentação e a transformação da realidade, e não se deve abrir mão dessa condição essencial (MARTINS, 2002, p.41).

É oportuno ressaltar que, atualmente, a Escola Estadual Ayrton Senna da Silva, funciona em um prédio temporário, pois devido a problemas estruturais

em seu prédio de origem, atualmente está dividindo espaço físico com outra escola da rede estadual de ensino.

A EEASS, está localizada na av. Venezuela, bairro Mecejana em Boa Vista/RR, apresenta boa localização, pois há transporte público, facilitando o acesso dos estudantes ao prédio. A escola é bem estruturada, possui números de salas suficientes para atender a demanda já que diante das aulas remotas o número de alunos matriculados na escola diminuiu consideravelmente. Assim como são suficientes os números de mobiliários, bebedouros e sanitários.

A escola possui um laboratório com *kits* que podem ser utilizados no ensino de Biologia, sala temática, a sala de informática e um auditório. Além de possuir salas climatizadas e com mobiliário novo, as salas possuem um bom tamanho para atender a demanda de 500 alunos, possuindo um quantitativo aproximado de 510 livros.

Porém consideramos também que a escola possui alguns pontos que poderiam ser melhores como: ser uma escola acessível a todos os alunos, por ser de dois pisos um aluno cadeirante, por exemplo, não teria acesso ao segundo andar, apesar disso a escola possui uma sala multifuncional para estes alunos. A escola deveria ter acesso à internet para que o uso das tecnologias digitais pudesse ser mais recorrente no ensino, e até mesmo para que os alunos que não tivessem acesso à internet em casa pudessem ir à escola para acompanhar as aulas remotas.

Com relação ao lazer dos alunos a escola possui uma área social considerável para que eles possam interagir nos intervalos, além de possuir uma quadra coberta para a prática de esportes.

Vale ressaltar, que a escola possui todos os outros requisitos essenciais para o seu funcionamento tendo cada setor uma sala destinada, como sala dos professores, direção, coordenação e entre outros.

Na entrevista o professor e preceptor do Subprojeto, relataram ter uma boa relação com os alunos, além de acrescentar a boa relação com a equipe escolar interna quanto externa.

As avaliações utilizadas na disciplina Biologia foram, provas, exercícios, seminário e participação nas atividades. As estratégias utilizadas pelo professor na transposição de conteúdo durante o ensino remoto foram apostilas digitais, link de vídeos, salas virtuais, questões de desafios e vestibulares.

4. ATUAÇÃO NO SUBPROJETO BIOLOGIA E A REGÊNCIA DESENVOLVIDA

Diante do cenário da pandemia, houve a suspensão das aulas presenciais e a implantação do ensino remoto emergencial, caracterizado principalmente pela utilização das tecnologias digitais, haja vista que são através destas ferramentas que o ensino é mediado.

Esse contexto é desafiador, uma vez que a atuação no ambiente escolar e especificamente no ensino remoto de Biologia, colocam em pauta as necessidades de atualização de novas estratégias e didática de ensino do professor em sala de aula, mesmo diante das dificuldades em lidar com as tecnologias, bem como o acesso dos estudantes às aulas remotas e de encontrar caminhos na transmissão dos conteúdos, ou seja, “o país precisa urgentemente de ciência, tecnologias e políticas públicas, mas apesar disso, dispõe de muito pouco para podermos enfrentar esse momento de crise” (CARDOSO; MENDONÇA,2020).

No estado de Roraima, a Secretaria Estadual de Educação e Desporto (SEED) implantou o ensino remoto emergencial obrigatório através do Decreto Executivo nº 28.663-E de 31 de março de 2020 e com a nota técnica CEE-RR nº 001/2020 que estabeleceu as orientações para direcionar estratégias que as escolas, por meio da equipe de gestão e professores, deveriam promover o ensino não presencial.

A virtualização dos sistemas educativos a que neste momento estamos sendo obrigados a efetuar pressupõe a alteração dos seus modelos e práticas e “obriga” o professor a assumir novos papéis, comunicando de formas com as quais não estava habituado (MOREIRA; HENRIQUE; BARROS,2020).

Os residentes atuaram na EEASS, se adaptando às novas tecnologias digitais para o ensino e aprendizagem dos alunos do EM. Neste processo foi percebido que, para os alunos com acesso à internet, tiveram que se adaptar, e reconfigurar-se perante a tela do celular e computador, já os que não tinham, faziam a retirada das atividades da disciplina impressas na escola.

Nesse contexto, professores (preceptores) e residentes se encontraram diante do desafio ensinar Biologia no ensino remoto, disciplina essa que é tão prática e desperta o interesse dos alunos. Uma das grandes dificuldades percebidas foi o distanciamento/ conexão entre professores/residentes e alunos. De acordo com Brandão (1997, p.78) “a educação é um dos principais meios de realização da mudança social”. Portanto, a realidade deve ser observada e

analisada pelos educadores no processo educativo de forma integrada, o papel do professor é substancial na tarefa de orientar os alunos em seu aprendizado, buscando seu êxito e, transformando valores (GUEDES, 2015).

A conexão nos grupos de *WhatsApp* e *Google Sala de Aula* utilizadas nas aulas remotas da EEASS, tinham como o principal objetivo manter o vínculo entre a comunidade escolar, tendo em vista o baixo custo e ambas serem gratuitas e de fácil manuseio.

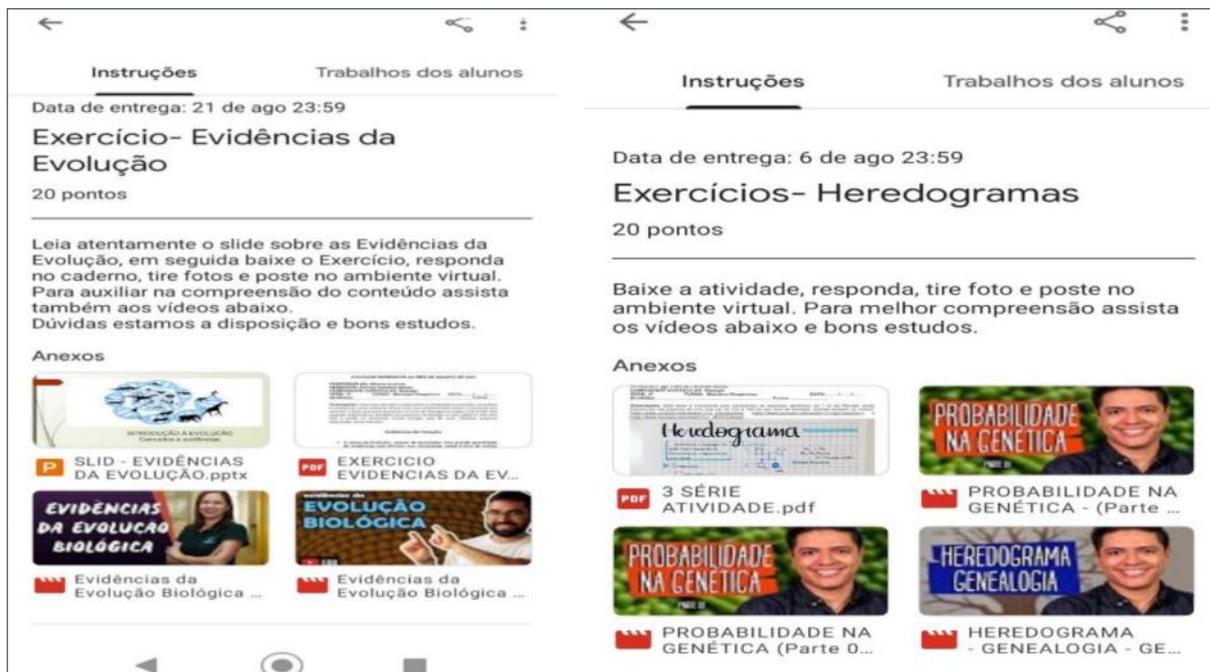
O *WhatsApp* foi utilizado como um meio de comunicação para passar informações, prazos das atividades, provas (avaliações), bem como datas (prazo) para devolução das atividades impressas. Salienta-se que, ocorreram dificuldades de conexão com a internet, falta de acesso a aparelhos celulares pelos alunos, resultando em distanciamento dos mesmos das atividades escolares, bem como Professores sem formação e habilidades com a tecnologia, onde foram surpreendidos pela necessidade de operá-las para o funcionamento e oferta do ensino remoto emergencial.

Cada turma tinha seu grupo de *WhatsApp*, composto pelos pais, alunos, professores de todas as disciplinas, diretora da escola e residente. Cada professor tinha seu dia para passar seu informe no grupo do *WhatsApp*, maneira essa adotada para preservar a organização. No entanto, nós residentes notamos que os alunos ficavam retraídos com a presença de tantas pessoas no grupo de *WhatsApp*, então decidimos criar grupos separados para que os alunos pudessem ficar mais à vontade e sanar de fato suas eventuais dúvidas sobre as atividades postadas.

Já o *Google de Sala de Aula*, foi utilizado para a postagem de materiais, era através deste mecanismo que os alunos, acompanhavam as aulas *online*, faziam a devolução das atividades e recebiam o retorno do professor/residente. As atividades elaboradas na disciplina Biologia continham no máximo dez questões, sendo elas de múltipla escolha e os vídeos sobre o conteúdo eram curtos. As atividades postadas na plataforma *Google Sala de Aula* (Figura 1), tinham uma semana para serem entregues, no entanto poucos alunos entregavam no tempo certo e outros nem entregavam.

Programa Residência Pedagógica: Relatos das ações desenvolvidas nos Subprojetos PRP/ UERR, no período 2020 a 2022, em tempos de pandemia do Covid-19

Figura 1: Atividades postadas na sala de aula virtual da 3ª série do ensino médio da EEASS Boa Vista/RR.



Fonte: Autores, 2022.

Diante do exposto, foi possível notar nos momentos de socialização e avaliação do Subprojeto Biologia, pontos comuns entre as turmas do ensino médio, tais como: baixa participação dos alunos, evasão digital, falta de diálogo entre residentes/alunos, dificuldades em elaborar propostas em formato digital para atrair os alunos a executarem e postarem no Google sala de aula.

As turmas do EM da EEASS, possuíam uma média de 20 (vinte) a 35 (trinta e cinco) alunos por turma, destes havia uma participação aproximada de apenas 7 alunos ativos por turma, ou seja, enviavam as atividades, entravam no grupo das disciplinas e tiravam suas dúvidas.

Um dos maiores desafios foi fazer com que os alunos não desanimassem, e não perdessem o ânimo para estudar. Logo, adaptamos os materiais utilizados anteriormente, elaboramos *e-book*, materiais mais coloridos/ figuras que exemplificavam os conteúdos a serem abordados, atividades práticas de desenhos e formulários *online*.

É importante evidenciar, que a prática pedagógica exercida proporcionou um caminho bastante reflexivo e participativo, atribuindo sentido à experiência vivida, indispensável para aspirar mudanças e promove-las para a construção do exercício consciente da cidadania (SATO,2001, p.21), pois ao se sentirem protagonistas de sua própria história, acreditam que os obstáculos não

se eternizam (FREIRE, 1996, p. 60).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, é notório que as aulas remotas exigem a construção de novas metodologias para despertar a atenção e interesse do aluno construindo um espaço virtual de aprendizagem que os coloquem como protagonistas no processo de aprendizagem.

Portanto, mesmo vivenciando momentos difíceis na educação e na sociedade como um todo, aprendemos através desse momento de regência em meio à pandemia, que o professor deve estar preparado para situações adversas, que mesmo em dificuldades como essa, deve se pensar estratégias de adaptação para o ensino e aprendizado.

O PRP/UERR e à docência, possibilitou múltiplas experiências na ação docente apesar do ensino remoto ter sido desafiador neste momento de pandemia, pois, através dele foi possível conhecer de perto a futura profissão e associar a teoria com a prática, a partir de uma conexão com a realidade escolar.

6.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital nº 06/2018 CAPES. Programa Residência Pedagógica. Brasília: CAPES, 2018a. 21 p. Disponível em: http://cfp.ufcg.edu.br/portal/images/conteudo/PROGRAMA_RESIDENCIA_PEDAGOGICA/DOCUMENTOS_E_PUBLICACOES/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf. Acesso em: 03 de fev. de 2022.

BRANDÃO, C. R. O que é Educação. São Paulo: Brasiliense S/A, (Coleção Primeiros Passos), 1997.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. C.; FREITAS, B. M.; ALMEIDA, D. M. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4540>. Acesso em: 10 de fev. de 2022.

GUEDES, I. K. A. G.; J. R. N. S. O lúdico em séries iniciais do ensino fundamental como ferramenta de ajuda na construção de consciência ambiental: Um estudo entrelaçamento metodológico á educação ambiental. 2011. Ensino de Ciências: Mosaico de experiências metodológicas no ensino de ciências biológicas.

GUERRA, A . F . S.; TAGLIEBER, J . E . Inserção da Educação Ambiental no currículo: o olhar dos pesquisadores de um programa de mestrado em educação. Trabalho e Pôster da 26ª Reunião da ANPED – Poços de Caldas – MG. 5 a 8 de outubro de 2003.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: Forma-se para a mudança e a incerteza. 4.ed. São Paulo: Cortez,2004.

KRAMER, S. Por entre as pedras, Armas e sonhos na escola. São Paulo: Ática,1994.

LOPES, A. L. M.; MALHÃO, P. C. M.; OLIVEIRA, S.K.S. O ensino de Biologia no programa residência pedagógica. Anais do VIII ENALIC... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/84855>>. Acesso em: 10 de mai. de 2022.

MALHÃO, P. C. M.; LOPES, A. L. M.; OLIVEIRA, S.K.S.; MAGALHÃES, R.P.M. Desafios no ensino remoto de Biologia: relato de vivência no programa residência pedagógica da UERR. Anais do VIII ENALIC... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/84686>>. Acesso em: 18 de mai. de 2022.

MARTINS, J. M. Dinâmicas de uma cidade um exemplo de projeto em Educação Ambiental na escola. In: Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores: Educação Ambiental. Brasília,2002.

MOREIRA, J. A.; HENRIQUES, S.; BARROS, VIEIRA, D. M. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. Dialogia, p. 351-364, 2020. Acesso em: 05 de fev. de 2022.

PEREIRA, P. R. F.;ARAÚJO, L. D. Representações de professores sobre ensino remoto na transição das aulas presenciais às remotas on-line. Entre palavras, Fortaleza, v. 11, n. 3, e2265, p. 1-22, set.-dez./2021. DOI: 10.22168/2237- 6321-32265.

SANTOS, C. E. C., et al. Estudo de ciências e Biologia em aulas remotas: Mudanças e desafios no ensino e aprendizagem na educação básica. Brazilian Journal of Development, v. 7, n. 9, p. 92471-92491, 2021.

SATO, M. “Apaixonadamente pesquisadora em educação ambiental”. In: pesquisas em educação ambiental – tendências e perspectivas. Rio Claro: UNESP, USP &

UFSCar, 29-31/2001.

OLIVEIRA, S. K. S. Percepção da Educação Ambiental e Meio Ambiente no Ensino Fundamental: Olhares em Porto do Mangue/RN. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente. Mossoró(RN), 2005. 119p.

AGRADECIMENTOS

À CAPES pelo apoio financeiro no Programa Institucional de Residência Pedagógica; À UERR e a Escola Estadual Ayrton Senna da Silva pela oportunidade na formação, durante o Programa.

CAPÍTULO 5

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: O RAIAR DE NOVAS APRENDIZAGENS NO CAMPO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA

Giseli Deprá¹, Adriana Roseno Monteiro², Galvani Pereira de Lima³, Vandeilton Francisco da Silva⁴

1.1 Introdução

O Programa de Residência Pedagógica⁵ é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem como proposição induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. A Residência Pedagógica, tem como premissa fundamental o entendimento de que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve assegurar aos seus egressos, habilidades e competências, que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica.

O Subprojeto Interdisciplinar de Residência Pedagógica foi caracterizado institucionalmente como um projeto de Ensino e esteve integrado à Pró-Reitoria de Ensino e Graduação, com uma coordenação Institucional para Residência Pedagógica. Esse Subprojeto foi desenvolvido no período de outubro de 2020 a março de 2022, com duração de 18 meses e carga horária total de 414 horas de atividades. As atividades foram organizadas em 3 módulos, com carga horária de 138 horas cada módulo de acordo com as datas e cronograma definidos pela Capes e consecutivamente adequadas à dinâmica de cada escola envolvida. A residência pedagógica do Projeto Interdisciplinar envolveu alunos dos cursos de Licenciatura em História e Geografia, da Universidade Estadual de Roraima.

As ações desse Subprojeto foram direcionadas à formação docente para o ensino básico e se fundamentaram no pressuposto de que a profissão docente exige uma formação específica. Para tanto, pretendeu-se formar o

1 Coordenadora de Área – Subprojeto Interdisciplinar de História e Geografia – Universidade Estadual de Roraima.

2 Professora de Geografia do sistema de ensino do Estado de Roraima. Preceptora do Subprojeto Interdisciplinar de História e Geografia – Programa de Residência Pedagógica.

3 Professor de História do sistema de ensino do Estado de Roraima. Preceptor do Subprojeto Interdisciplinar de História e Geografia – Programa de Residência Pedagógica.

4 Professor de História do sistema de ensino do Estado de Roraima. Preceptor do Subprojeto Interdisciplinar de História e Geografia – Programa de Residência Pedagógica.

5 <https://capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>.

docente para compreender criticamente a educação e o ensino, assim como seu contexto social, histórico, político e econômico.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e a reformulação política e econômica em vigor demandaram a necessidade de ajustes das políticas sociais e educacionais, dentre elas, destaca-se a própria Residência Pedagógica, como forma de redefinir o perfil de um 'novo' trabalhador. Nesse sentido, o Programa Residência Pedagógica proporciona uma formação docente do discente em curso, com uma vivência maior na escola, uma vez que o aluno da licenciatura não ficará restringido somente às práticas e teorias no período do estágio supervisionado. Assim, sua teoria estará voltada para a práxis pedagógica.

As 3 (três) escolas campo envolvidas nesse Subprojeto Interdisciplinar foram selecionadas pela Secretaria Estadual de Educação e estão situadas na capital Boa Vista, município mais populoso do Estado de Roraima. A capital reúne cerca de 2/3 dos roraimenses com mais de 62% da população do estado e conta com uma concentração proporcional de escolas públicas de ensino fundamental e médio. Sede da Região Metropolitana, Boa Vista atrai e acolhe milhares de imigrantes venezuelanos que buscam refúgio e melhores condições de vida no Brasil. Fatores esses que incidem diretamente na dinâmica social da cidade.

As escolas, por sua vez, enfrentam a emergência de diversas situações peculiares como superlotação, violência, evasão, entre outros. Assim sendo, o Programa de Residência Pedagógica, por meio dos professores (preceptores), teve o intuito de proporcionar aos alunos residentes a realidade da dinâmica escolar na rede Básica de Ensino, especialmente neste período de ensino remoto ocasionado pela pandemia.

As ações desse Subprojeto Interdisciplinar permitiram aos alunos residentes vivenciar a práxis pedagógica no campo da História e Geografia, no sentido de entenderem às transformações que envolvem a realidade escolar. Nesse cenário, a partir desta vivência, foi propiciado aos alunos residentes desenvolver competências que envolveram a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho, conforme sugere a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Considerou-se que, no contexto contemporâneo de crise migratória que permeia o estado de Roraima, os residentes tenham tido a oportunidade de vivenciar experiências interdisciplinares e integradas em espaços escolares, com o intuito de transcender os paradigmas disciplinares em voga, difundindo, assim, propostas pautadas em um processo educacional proativo, inclusivo, participativo

e de qualidade. Essa imersão teve a intenção de contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora.

As 3 (três) escolas campo envolvidas nesse Subprojeto Interdisciplinar foram: Colégio Estadual Militarizado Professora Conceição da Costa e Silva, Colégio Estadual Gonçalves Dias e Colégio Estadual Ayrton Senna da Silva. Para cada escola foi selecionado um professor Preceptor, que acompanhou e conduziu as atividades dos alunos residentes. Cada preceptor foi responsável inicialmente por 8 alunos residentes e desempenhou o trabalho na escola em que foi habilitado e dessa forma, os alunos residentes foram distribuídos nessas 3 escolas. Nestes quase dois anos de existência do Subprojeto, 37 alunos residentes foram contemplados como bolsistas.

Mesmo com tantas intercorrências provenientes da pandemia e do ensino remoto, os preceptores tiveram uma contribuição excepcional. Sempre com muita dedicação e afinho desempenharam as atribuições do preceptor, exigidas na Portaria CAPES n.º 259, de 17 de dezembro de 2019, que foram: a) participar das atividades do projeto de residência pedagógica; b) auxiliar os docentes orientadores na elaboração do plano de atividades do núcleo de residência pedagógica; c) orientar o residente na elaboração de seus planos de aula e na execução da prática pedagógica, em conjunto com o preceptor; d) acompanhar e orientar as atividades do residente na escola de educação básica, zelando pelo cumprimento do plano de atividade; e) controlar a frequência dos residentes; f) informar ao docente orientador situações que impliquem no cancelamento ou na suspensão da bolsa do residente; g) avaliar periodicamente o residente e emitir relatório de desempenho; h) reunir-se periodicamente com os residentes e outros preceptores para socializar conhecimentos e experiências; i) articular-se com os gestores e outros professores da escola, para estabelecer uma rede institucional colaborativa de socialização de conhecimentos e experiências; j) participar das atividades de acompanhamento e de avaliação do projeto colaborando com o aperfeiçoamento do programa; k) participar da organização de seminários de formação de professores para a educação básica promovidos pela IES ou pela Capes.

Acredita-se que as atribuições dos alunos residentes – conforme Portaria supracitada –, também foram alcançadas. Eram: a) desenvolver as ações definidas no plano de atividades do núcleo de residência pedagógica; b) elaborar os planos de aula sob orientação do docente orientador e do preceptor; c) cumprir a carga horária de residência estabelecida nesta Portaria; d) registrar as atividades de residência pedagógica em relatórios ou portfólios e entregar no

prazo estabelecido pela Capes; e) participar das atividades de acompanhamento e de avaliação do projeto colaborando com o aperfeiçoamento do programa; f) comunicar qualquer intercorrência no andamento da residência ao preceptor, ao docente orientador, ao coordenador institucional ou à Capes. Parágrafo único. No que diz respeito à participação dos alunos residentes, o desempenho foi diversificado e nem todos corresponderam às expectativas esperadas. Por outro lado, o Subprojeto contou com alunos excepcionais, que realmente aproveitaram as oportunidades participando proativamente das atividades propostas.

Todas as atividades foram realizadas de modo a não prejudicar as atividades docentes na escola e nem as atividades discentes na universidade. Pretendeu-se trabalhar em conjunto e desenvolver atividades produtivas e interativas, que satisfizessem preceptores e alunos residentes, atendendo aos princípios do Programa.

Os objetivos do Subprojeto foram incentivar a formação dos alunos de História e Geografia para o exercício da docência para a educação básica, nas diferentes ações que desempenham no papel de professor, bem como, contribuir para o desenvolvimento da autonomia do licenciando, possibilitando que o professor em formação adquira competências e saberes próprios de sua profissão.

Durante quase todo o período de vigência do Programa, por advento da pandemia, causada pela covid-19, as atividades foram desenvolvidas *online*, por meio de vídeos conferências, conversas por grupos, em aplicativos de mensagens e por participações em palestras *online*, aos quais são detalhados no decorrer deste relatório.

Além dos problemas causados pela covid-19, o Programa de Residência Pedagógica teve outro agravante, que foi o atraso de pagamento das bolsas em decorrência do corte de verbas. Isso gerou uma grande desmotivação, uma vez que a maioria dos alunos residentes dependem exclusivamente do dinheiro da bolsa para se sustentar.

Este trabalho, além da presente introdução e das considerações finais, está estruturado em três seções, em que cada uma delas traz o relato de experiência dos preceptores em suas escolas campo. Na primeira seção, intitulada “O Programa Residência Pedagógica frente aos desafios do ensino não presencial no Colégio Estadual Militarizado Professora Conceição da Costa e Silva”, evidencia como as atividades foram desenvolvidas e as dificuldades enfrentadas com o advento da síndrome respiratória aguda grave (SARS-CoV-2).

Na segunda seção, intitulada “O passado e o presente no ensino de

História: a questão agrária no Brasil”, o professor Galvani Pereira de Lima faz um relato de experiência de sala de aula com estudantes do segundo ano do ensino médio da escola pública do estado de Roraima. A temática abordada foi o passado da História do Brasil, no período colonial, desde a chegada dos portugueses em 1500 e de seu primeiro projeto de domínio das terras brasileiras, as Capitânicas Hereditárias.

Na terceira seção, intitulada: “Algumas palavras sobre minha experiência no ensino *online* desenvolvido na Escola Estadual Ayrton Senna da Silva”, o professor Vandielton Francisco da Silva busca discutir como ocorreu minha vivência diante das inovações tecnológicas, e experiências diante dos novos desafios ocasionados no campo educacional, a fim de superar os obstáculos provocados pela Síndrome respiratória Aguda Grave (SARS-CoV-2), e a necessidade de garantir uma qualidade de estudo aos alunos da educação básica.

1.2 O Programa Residência Pedagógica frente aos desafios do ensino não presencial no Colégio Estadual Militarizado Professora Conceição da Costa e Silva

Este relato de experiência em preceptoria se fundamenta nas reflexões sobre as ações desenvolvidas pelo Programa Residência Pedagógica no Colégio Estadual Militarizado Professora Conceição da Costa e Silva, no período de outubro de 2020 a março de 2022. Aliar teoria e prática é de fundamental importância para a formação dos futuros professores de Geografia. Apesar que durante todo o processo de formação dos licenciandos é buscado inseri-los no ambiente escolar, o Programa Residência Pedagógica veio para consolidar e contribuir para uma formação mais sólida dos residentes.

Com o advento da síndrome respiratória aguda grave (SARS-CoV-2) e a impossibilidade de ministrar as aulas de forma presencial se descortinou uma nova realidade no ensino. E fazer parte desse processo requer dedicação e aprendizado diante dos inúmeros recursos tecnológicos que se apresentam. Nunca foi tão iminente a necessidade de buscar qualificação na área das inovações tecnológicas.

Portanto, se por um lado a vivência da prática da docência de forma presencial nas salas de aula não foi possível, por outro, foi possível aprender novas formas de ministrar aulas, como por meio das plataformas digitais. Para isso, inicialmente todos os participantes do Programa participaram da etapa de formação, com palestras realizadas por diversos especialistas da área educacional, que possibilitaram as reflexões sobre a conjuntura atual da educação brasileira e especialmente do Estado de Roraima suscitando assim novas possibilidades e a busca por diferentes metodologias que garantiram um ensino eficaz, mesmo que

a distância. As atividades foram divididas em quatro etapas: formação, observação, regência e intervenção pedagógica, como veremos a seguir.

1.2.1 Formação

A primeira etapa do Programa teve como foco principal a formação das equipes: residentes, preceptores e orientadores, que se deu por meio de seminários, com ciclos de palestras sobre diversos temas da área educacional, que favoreceram as discussões e reflexões sobre a profissão docente. Haja vista, que o papel do professor é bem mais complexo do que apenas a sua atuação em sala de aula.

Mediante a isto, foram discutidas temáticas como as políticas públicas educacionais, legislações educacionais, implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a integração universidade e escola, relações interdisciplinares, novas metodologias, vivências e reflexões na Residência Pedagógica com riquíssimos relatos de experiências, entre outras temáticas que garantiram o enriquecimento conceitual e científico dos participantes.

Levando em consideração a suspensão das aulas presenciais se torna cada vez mais emergente a necessidade de qualificação profissional para a utilização dos mais diversos aplicativos como ferramentas pedagógicas. Assim, por meio das referidas palestras foi possível, também, conhecer os recursos tecnológicos utilizados pela Universidade Estadual de Roraima para minimizar os impactos da pandemia na qualidade de ensino de seus acadêmicos. As discussões em torno das diversas possibilidades de ferramentas digitais foram de grande relevância para refletirmos em torno da necessidade de se buscar continuamente o aperfeiçoamento de novas práticas pedagógicas.

Toda esta etapa de formação foi fundamental para a realização de diversos debates e trocas de experiências de como implementarmos com qualidade e responsabilidade o Programa Residência Pedagógica frente à pandemia do novo Coronavírus. Pois, é salutar a transposição das amarras das velhas práticas e vislumbrar um ensino não presencial que garanta eficiência e qualidade de ensino.

1.2.2 Observação

Essa fase tipicamente se deu de forma presencial, com a visita e observação do ambiente escolar, e de forma não presencial por meio do acompanhamento das atividades e das aulas ministradas pelo preceptor nas salas de aulas virtuais.

Os residentes puderam iniciar o seu processo de observação na escola

campo por meio de uma visita presencial. Inicialmente, foi apresentado aos residentes o ambiente escolar, onde foram destacadas a estrutura física, organizacional e pedagógica da instituição e as características do corpo discente.

Esse foi um momento em que os residentes puderam conhecer os diversos espaços da escola (gestão, coordenação pedagógica, orientação educacional, secretaria escolar, pátios, refeitórios, quadra de esporte, sala multifuncional, salas de aulas, biblioteca, dentre outros). Os profissionais presentes em cada um desses espaços puderam expor as suas atribuições e esclarecer algumas dúvidas dos residentes. Este diagnóstico preliminar da escola resultou na produção de um vídeo com as informações coletadas e as primeiras impressões dos residentes e as suas expectativas.

Levando em consideração que não estavam ocorrendo aulas presenciais e para melhor conhecimento acerca dos discentes, foi produzido um questionário sociocultural por meio do *Google Forms* e aplicado em todas as salas de aula *online* da preceptora. Assim, cada residente pode fazer um diagnóstico inicial de seu público-alvo. Conhecer o aluno em seus aspectos sociais e culturais, assim como seus anseios e expectativas, na qual é de grande relevância para o planejamento da prática pedagógica.

Após a análise dos dados acima foi produzido um outro vídeo com a participação de todos os residentes abordando os resultados da investigação. Dessa forma, os residentes puderam utilizar esses dados para auxiliar no planejamento de suas aulas, considerando, assim, a realidade dos alunos.

1.2.3 Regência

Esta etapa, constituída pela regência, se deu sob a orientação da preceptora, com a elaboração dos planos de aulas e dos materiais didáticos (vídeos, apostilas, apresentações em slides, dinâmicas, atividades etc.) pelos residentes. Após a elaboração dos planos e discussão dos mesmos com a preceptora, esses foram executados nas salas de aula virtuais, em que os residentes puderam exercer a regência.

Para a preparação das aulas os residentes foram orientados pela preceptora a levarem em consideração o perfil dos alunos e o seu nível de conhecimento, bem como aliar a sua prática às novas diretrizes emanadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Documento Curricular de Roraima (DCRR), o Projeto Pedagógico da Escola (PP) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Após a elaboração dos planos de aulas foram discutidos com cada residente os pontos positivos e negativos e suas adaptações quando necessário.

Essa interação dos residentes nas salas de aula virtuais da preceptora foi muito enriquecedora, tanto para os residentes que superaram muitas de suas incertezas e inseguranças, como para os alunos da escola que poderão participar de novas reflexões.

Uma nova realidade se descortinava no horizonte. Os residentes, assim como a preceptora, puderam perceber que para ser professor não existe uma metodologia única e nem um método irrefutável a ser seguido, ser professor é vencer os desafios, é estar sempre em busca de novos conhecimentos e não se deixar vencer pelas amarras do conformismo.

1.2.4 Intervenção pedagógica

Nesta quarta e última etapa foi realizada uma intervenção por meio de um projeto pedagógico que teve como objetivo aproximar o conhecimento científico ao cotidiano dos alunos e, com isso, contribuir com o seu processo de ensino-aprendizagem. Para isso, foi elaborado um projeto intitulado: “As discussões acerca do meio ambiente em sala de aula no contexto da pandemia da covid-19”.

A temática retratada nesse projeto ganhou uma nova roupagem diante da pandemia da covid-19, com estudos dirigidos de forma *online*, observação, registro e compreensão dos aspectos socioambientais, levando em consideração as vivências dos alunos. Pois, tem-se como premissa que uma intervenção pedagógica exitosa somente é possível quando se considera a realidade dos educandos e os fenômenos que o cercam.

Convém ressaltar que durante todas essas etapas foram realizados encontros semanais para o equacionamento das ações, discussões, planejamentos, reavaliações e melhorias, com o intuito de cumprir com qualidade, responsabilidade e eficiência as metas do Programa Residência Pedagógica.

1.3 O passado e o presente no ensino de História: a questão agrária no Brasil

O ensino de História parece não ter sentido para muitos estudantes. O ensino do passado parece algo morto, sem vida, estático. Uma das formas de dinamizar a prática de ensino de História é fazer a ponte entre passado/presente. Nesse sentido, a referida abordagem trata de um relato de experiência de sala de aula com estudantes do segundo ano do ensino médio da escola pública do estado de Roraima. A temática abordada foi o passado da História do Brasil, no período colonial, desde a chegada dos portugueses em 1500 e de seu primeiro projeto de domínio das terras brasileiras, as Capitânicas Hereditárias. O passado fez conexão com o presente na questão da Reforma Agrária no Brasil e suas

implicações na atualidade. Foram apresentadas duas reportagens jornalísticas aos estudantes, as quais foram debatidas em sala de aula, depois foram apresentadas duas perguntas para finais que fomentaram as discussões. Os resultados foram escritos pelos estudantes, individualmente. As reflexões sobre as relações entre passado e presente são essenciais para que os estudantes e professores possam encontrar sentido no estudo da história. É possível observar as continuidades, as rupturas, as mudanças e as transformações, além do mais é possível observar que não há naturalidade nessas relações.

1.3.1 Relato

A prática de ensino em História tem, no tempo histórico, a base que subsidia as discussões em sala de aula. Um problema enfrentado pelos professores de História é “recriar” o passado. Entre as várias possibilidades de se “recriar” o passado, a narração é preponderante. A narrativa produzida pelo professor de História é necessária para apresentar um “cenário” de um passado histórico remoto ou imediato. A outra questão que se coloca é, como remontar o passado usando apenas abstração cognitiva? Podemos e devemos fazer uso de problemáticas contemporâneas e relacioná-las no passado histórico? A partir desses questionamentos será apresentado um relato de experiência do ensino de História desenvolvido em uma escola do ensino médio na cidade de Boa Vista – Roraima. A metodologia é associada com questões e problemáticas do presente.

O conteúdo de História ministrado aos estudantes do primeiro ano do ensino médio foi o período inicial da colonização brasileira. O passado remoto trabalhado foi o momento da chegada dos portugueses à América, especificamente, às terras povoadas por diversos povos indígenas, que os europeus denominaram de Brasil. Uma das questões principais abordadas foi a “distribuição” de terras para a produção agropastoril.

O projeto português de colonização foi fundamentado na exploração de atividades agrícolas e pecuárias, com o trabalho escravo inicialmente, dos povos indígenas⁶. Além de tomar as terras pertencentes aqueles povos e os exterminá-los, houve a concessão das referidas terras a alguns nobres portugueses de posses. A forma como foram distribuídas essas terras chama a atenção para um fato intrigante, a quantidade de terra que cada nobre português obteve para administrar.

Dessa forma, falar de questões de um passado remoto e abstrato parece não ter relação com questões da sociedade atual. Será possível relacionar

⁶ Ver Gomes, 2017–este autor faz uma reflexão sobre as políticas indigenistas do Brasil colonial ao período histórico contemporâneo.

essa questão histórica com o presente? A resposta a essa questão é um sonoro sim, pois o presente está permeado de traços que se ligam com o passado⁷. Para fazer a conexão do passado com o presente é preciso fazer um exercício de reflexão dos temas a serem estudados para, em seguida, criar mecanismos que deem sentido ao ensino de História. Um desses sentidos é projetar o passado histórico nas vivências do presente. Isso é possível quando lhe atribuímos o valor que lhe é próprio, a possibilidade de envolver os fios do novelo que traçam a trama do passado em questões do presente. É necessário ver suas ramificações, as linhas tênues que ligam os dois polos. Portanto, é necessário fazer uma operação reflexiva que transpareça as linhas ou traços das ações humanas ao longo do tempo que se conservam e alteram ou desaparecem nessas relações.

Diante do exposto, foi definida a temática, referente à questão agrária no Brasil, em uma linha que demarca um elo entre os dois tempos históricos distintos. Estabeleceu um tema dentro a questão tratada, a Reforma Agrária⁸. Escolhida a temática do presente, houve a preocupação de identificar no passado, a origem da problemática, a distribuição de latifúndios e de superpoderes aos nobres portugueses.

A próxima fase foi pesquisar reportagens sobre a reforma agrária. Foram baixadas duas reportagens de dois jornais – Carta Capital e Gazeta do Povo. Foram reproduzidas 30 cópias e levadas para a sala de aula.

Em sala de aula, os estudantes tiveram a oportunidade de ler as duas reportagens e depois debater o conteúdo das mesmas. Em uma das reportagens, da revista Carta Capital (2021), é apresentado o resultado da tese de um professor que trata do agravamento da concentração de terras no Brasil, com o projeto dos ditadores militares durante as décadas de 1960 e 1970. Projeto esse que ampliou as desigualdades e a pobreza dos pequenos produtores rurais, em detrimento do aumento e ampliação da produção do agronegócio. A reportagem da revista Gazeta do Povo (2006), traz um diálogo sobre o conceito de reforma agrária, um pequeno contexto da problemática da terra, desde a chegada dos portugueses ao Brasil, em 1500, até a problemática atual. Além disso, apresenta alguns desafios com relação à questão da terra.

Após o estudo sobre a problemática da Reforma Agrária, no Brasil, foi feito um encadeamento entre essa temática do presente e a distribuição de terra no projeto português de colonização, as Capitânicas Hereditárias. Foi utilizado o conteúdo do livro didático em sala de aula. Como não haviam distribuído o livro

⁷ Ver Le Goff, 1990–na obra “História e Memória” há um capítulo sobre as discussões do passado/presente e as relações de uma história vista em conexão: história da contemporaneidade e história do passado.

⁸ Ver Stedile (Org.), 2011–neste trabalho constam artigos sobre a questão agrária no Brasil de 1500 a 1960.

para os estudantes, o professor o apresentou em sala de aula, com auxílio de imagens impressas em papel A4. O professor utilizou um mapa com a imagem do Brasil do século XVI, com as divisões das Capitânicas Hereditárias; fez uso de um mapa com apresentação geopolítica da época; e modelo das cartas de doação e foral.

Na narrativa produzida pelo professor foram levantadas as problemáticas da terra na atualidade. Foi discutida, também, a ideologia presente na contemporaneidade, sobre a problemática da terra. Também foi possível demonstrar que a formação do povo brasileiro está intimamente interligada com o processo histórico⁹. Além disso, foi levada em conta a presença dos povos indígenas, o processo de escravização e seu extermínio. Foi abordado o que se pensa sobre os povos indígenas no presente e enfatizado sobre o preconceito e a discriminação.

Com o estudo das Capitânicas Hereditárias foi possível perceber as estratégias utilizadas pelo governo de Portugal em adquirir as terras recém-dominadas, as questões geopolíticas para exploração comercial e de defesa, e as questões políticas de dominação, com a doação de superpoderes a poucos colonizadores, o que permite saber como nos posicionamos em nossas relações políticas socioculturais, na contemporaneidade.

As discussões de sala de aula transcorreram em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois, foram levadas em consideração as categorias, tempo e espaço, território e fronteira, sociedade e natureza, política e trabalho. Também foram trabalhadas temáticas que envolvem algumas competências e habilidades. O exemplo destacado abaixo é apenas parte do que foi trabalhado e do que foi possível apresentar neste artigo.

A categoria de tempo foi abordada entre os dois momentos distintos, passado e presente. O passado da colonização brasileira, século XVI e as relações de problemáticas do presente, século XXI. Os espaços estudados foram reconstruídos em imagens e narrativas textual e verbal. Apesar de apresentar um tempo remoto, o que dificulta a reconstrução do cenário da época, foram apresentados elementos, que possibilitaram aos indivíduos a criarem imagens desse passado. O presente também se apresenta incompreensível, até que se tenha os conceitos necessários a questões como a Reforma Agrária, que acontece em espaço e tempo específico.

As categorias território e fronteira são apresentadas nas entrelinhas, pois a utilização de mapas do continente europeu, das américas e do Brasil

⁹ Ver Ribeiro, 1995—esta obra trata da formação do povo brasileiro e do sentido do Brasil.

permitiram estabelecer a relação entre os territórios e as fronteiras criadas pelas políticas de conquistas do processo colonial. Além dessas fronteiras longínquas foi possível perceber as relações daquelas fronteiras com as atuais. As fronteiras ideológicas da relação cultural entre indígenas e não indígenas, da fronteira econômica produzida pelas desigualdades, social e de política da aquisição de terra, da fronteira política que dificulta a construção democrática.

O estudo do processo de colonização do Brasil inicia com a exploração do trabalho escravo e com a exploração da Mata Atlântica, no qual foram subjugados os povos indígenas. Nessas relações, são identificadas as categorias natureza e sociedade. Foram abordadas as questões éticas e morais da relação homem/natureza e necessidade de sobrevivência. Também foi discutida a formação da sociedade brasileira, levando em conta a origem das relações de trabalho e de prática política.

As relações políticas e de trabalho são formadas a partir das estruturas e das relações sociais produzidas no Brasil ao longo de sua história. Nesse sentido, vimos que em sua fase inicial, a perspectiva foi de escravidão indígena e depois de escravização de negros africanos, que representaram as fundações econômicas da sociedade brasileira. Na atualidade, a perspectiva de trabalho e as políticas públicas trabalhistas se adequaram à perspectiva neoliberal, com retirada de direitos trabalhistas e precarização das relações de trabalho.

Quanto à questão das competências, temos a primeira delas que visa:

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles. (BRASIL, 2017, p. 559).

Essa competência possibilitou compreender mecanismos de análise de longa duração em tempos e espaços históricos diferentes, e dentre esses observar as relações socioculturais levando em conta aspectos éticos dessas relações. Também foi possível considerar as rupturas e as continuidades na formação do povo brasileiro, a maneira como pensamos e agimos na atualidade.

A primeira habilidade, da competência 1 – EM13CHS101 –, que compreende essa competência, disponível em Brasil (2017, p. 560), tem como objetivo “Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais”. Com essa habilidade, foi possível apresentar aos estudantes algumas

fontes de linguagens diversas: a primeira, foi a fonte jornalística; a segunda, foi o texto histórico do livro didático; e a terceira fonte foi a iconografia. A partir dessas fontes, foi possível traçar as críticas necessárias para compreender parte do problema da terra no Brasil; a exploração do trabalho escravo e produção agrícola para exportação; a relação entre eventos do passado que continuam no presente, com algumas mudanças; as questões de explorações geopolíticas; o início da devastação ambiental; as relações política de Estado e seus projetos; a submissão dos povos autóctones à cultura europeia.

Trabalhar temas contemporâneos em concomitância com outros tempos históricos nos permite fazer enlaces entre períodos e contextos distintos. Isso possibilita aos estudantes e aos próprios professores visualizarem o processo histórico em sua dimensão dinâmica. A história passa a ser compreendida em suas mudanças, rupturas, continuidades e transformações. Assim, a história deixa de ser algo que aconteceu em um passado distante e se apresenta como um processo contínuo de relações, que têm em sua construção uma incompletude que lhe dinamiza.

Aos estudantes foi permitida a leitura de diversos textos históricos e jornalístico, o que possibilitou um contato introdutório sobre as temáticas em questão. Ao serem indagados sobre a temática da Reforma Agrária, a maioria dos estudantes disse que não conhecia, pouquíssimos disseram que já haviam escutado alguma coisa. Esse fato se repetiu em todas as cinco turmas de segundo ano. Os estudantes não sabiam o que era Reforma Agrária. Não tinham conhecimento da problemática agrária no Brasil e como isso afeta a vida nas cidades.

Ao final da leitura dos textos e das discussões em sala de aula, os estudantes foram indagados sobre a questão da fome no Brasil e a Reforma Agrária. Houve uma avaliação nos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes sobre a temática em questão. Foi escolhido, de cada turma do segundo ano, um trabalho e em seguida, foram retiradas das respostas às perguntas feitas pelo professor, palavras-chaves que compunham cada argumentação. Em vista disso, foi possível observar que a maioria foi unânime em apontar a distribuição de terra como uma forma de produzir alimentos para o mercado interno e para subsistência. Ao serem abordados sobre a questão da terra no Brasil e seus fundamentos, esses responderam que o latifúndio improdutivo e a distribuição desigual da terra devem ser levados em consideração na questão das desigualdades no Brasil. A maioria conseguiu relacionar o problema agrário atual com o processo histórico desde os primórdios do Brasil.

1.4 Algumas palavras sobre minha experiência no Programa Residência Pedagógica, por meio do ensino *online* desenvolvido na Escola Estadual Ayrton Senna da Silva

Nesta seção, intitulada: “Algumas palavras sobre minha experiência no ensino *online* desenvolvido na Escola Estadual Ayrton Senna da Silva”, busca-se discutir como foram desenvolvidas as vivências diante das inovações tecnológicas, e experiências diante dos desafios ocasionados no campo educacional. Foram desdobramentos necessários, a fim de superar os obstáculos provocados pela Síndrome respiratória Aguda Grave (SARS-CoV-2), e a necessidade de garantir uma qualidade de estudo aos alunos da educação básica.

1.4.1 Primeiras Palavras

A participação da Universidade Estadual de Roraima (UERR) no Programa de Residência Pedagógica envolve o Subprojeto Interdisciplinar de História e Geografia. O curso de Licenciatura em História compõe este Subprojeto Interdisciplinar. O ingresso dessa instituição nesse projeto ressalta não só a importância dele, mas o interesse da citada instituição pela qualidade, valorização e qualificação da formação dos estudantes dos cursos de licenciatura dessa universidade. Além disso, reforça o empenho colaborativo entre a universidade e as escolas públicas de educação básica do Estado de Roraima.

Uma vez inserido no Programa de Residência Pedagógica, ao aluno residente do Curso de Licenciatura em História, propiciou-se o desenvolvimento de uma concepção crítica de sua formação, bem como, ser consciente, responsável e transformador no que diz respeito à sua realidade formativa profissional. O que condiz com outros escopos do Programa de Residência Pedagógica, como o esforço de buscar uma educação pedagógica de acordo com a execução da BNCC, que orienta preceptores e alunos residentes, respondendo aos princípios do Programa Residência Pedagógica (Portaria CAPES n.º 259, de 17 de dezembro de 2019).

A realidade que se abateu sobre todos nós, se fez sentir, também, sobre os resultados idealizados como melhoria de aprendizado pedagógico, a ser realizada no âmbito das atividades práticas, permitindo-nos perceber a necessidade de inovar e buscar atuantes alternativas para as aulas e atividades de ensino e aprendizagem. Para tanto, foi preciso aprender novas práticas pedagógicas com uso de tecnologias, da mesma forma que desenvolver intervenções no ambiente educacional para alcançarmos nossos objetivos educacionais estabelecidos.

Nessa perspectiva, nossos residentes junto com o preceptor procuraram desenvolver e analisar as demandas da escola, de acordo com estudos feitos por meio de questionário sociocultural, com vistas a uma melhor atuação, bem como desenvolver – diante de situações diversas – atividades e práticas, de modo a beneficiar o processo de ensino e aprendizagem, num contexto de pandemia.

Preocupado com a melhoria do estágio das licenciaturas, o Programa de Residência Pedagógica reforça o engajamento das instituições (Universidades, Escolas etc.) na qualidade e aperfeiçoamento desse Programa, em acordo com os diversos setores da escola. Foi com esta preocupação que programamos uma conversa entre os residentes e os profissionais, que exercem cargos de responsabilidades dentro da escola campo. Nosso objetivo consistiu em proporcionar conhecimento a partir da realidade de cada profissional lotado na escola, de modo a enriquecer ainda mais a experiência de cada um dos residentes.

Procurando atender aos objetivos do Programa, buscamos, no Subprojeto multidisciplinar de História e Geografia, inserir o residente nas práticas e atividades desenvolvidas na escola, além daquelas presentes no processo de ensino e aprendizagem existentes, para enriquecer sua formação docente. Sendo assim, apresenta-se neste texto algumas informações que auxiliaram na compreensão das atividades que foram desenvolvidas dentro do Projeto de Residência Pedagógica do Subprojeto Interdisciplinar de História e Geografia da UERR – *Campus Boa Vista/RR*, aplicado na Escola Estadual Ayrton Senna da Silva.

1.4.2 Quem Somos

A escola Estadual Ayrton Senna da Silva atende aproximadamente 400 alunos no turno vespertino, distribuídos nas 3 séries do Ensino Médio, no município de Boa Vista (capital). Os alunos são em sua grande maioria oriundos da classe média baixa, de residência urbana e periférica, necessitando de condução, todos os dias, para se deslocar até a escola. De forma provisória a escola se encontra alojada em um espaço físico da Escola Estadual Ana Libória, o que invariavelmente causa transtornos. Foram cedidas à Escola Ayrton Senna da Silva 16 salas de aulas, das quais todas estão climatizadas; dessas, apenas, 10 estão destinadas às aulas, as demais servem à direção da escola, à supervisão, à coordenação, à biblioteca, à sala de leitura e à sala multimídia, onde também funciona a orientação educacional. Lamentavelmente, a escola não conta com espaços suficientes para montagem de laboratório, sala de jogos etc.

O conjunto de tarefas sugeridas por meio da Portaria CAPES n.º 259,

consistia em atividades produzidas no âmbito da escola, como imersão e regência pedagógica, levando em conta planejamento, intervenção pedagógica, relatórios, avaliações e socialização. Entretanto, diante das circunstâncias impostas pela pandemia da covid-19, passamos a realizar reuniões, entrevistas e encontros online, e foi com essa realidade que planejamos, discutimos e dividimos tarefas e orientações entre todos os residentes.

1.4.3 Preparativos e Resultados

A formação dos alunos residentes envolvidos no subprojeto Interdisciplinar ocorreu por meio de uma série de palestras, conversas *online*, nas quais vários profissionais com profundo conhecimento no campo educacional discutiram a respeito dos meios necessários para a superação das dificuldades apresentadas; da necessidade do uso de tecnologias no processo educacional; como também, da abordagem didática e metodológica inovadora com o fito de contribuir no campo da formação profissional, e também do cotidiano escolar entre outros temas.

Ao longo do ano de 2021, foram desenvolvidas várias reuniões com a orientadora de área e outros preceptores, cujo objetivo buscou dialogar, alinhar os trabalhos desenvolvidos, partilhar experiências, trabalhos e atividades que estavam sendo implantadas nas respectivas escolas, tudo isso fartamente documentado através de fotos.

Durante os encontros houve também discussões sobre temas como: a necessidade de haver mais integração escola/universidade e a necessidade de uma política educacional mais clara e realista voltada para o Estado. Isto, pois a educação estadual é composta por uma variada quantidade de pessoas oriundas das mais diversas realidades culturais, sociais e étnicas. Além disso, apresentamos o Projeto Pedagógico da Escola, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a importância das orientações e objetivos traçados pelo Projeto de Residência Pedagógica.

O montante de seminários, as reuniões *online*, do mesmo modo que a atividade diagnóstica desenvolvida pelos residentes, permitiu a eles uma formação adicional de conhecimento, pois ficaram a par da realidade sociocultural dos alunos com os quais se relacionavam.

O diagnóstico socioeconômico mostrou um complexo desafio a ser vivenciado e superado ao longo das aulas *online* durante o período da pandemia da covid-19. O primeiro deles foi que a grande maioria dos alunos advém de famílias de baixa renda, uns poucos de classe média baixa e recursos medianos. Isso dificultou o desenvolvimento de aulas *online*, devido à falta de celulares,

computadores ou equivalentes. O segundo desafio foi a brusca adequação dos professores a novas tecnologias que lhes permitissem desenvolver os trabalhos, atendendo a necessidade daqueles que conseguiam acompanhar as aulas por meios tecnológicos.

Como resultado dos desdobramentos para contornar esses obstáculos, acertou-se que os alunos que não dispusessem de recursos tecnológicos deveriam acompanhar o conteúdo e os trabalhos desenvolvidos por meio de atividades impressas, disponibilizadas pela escola. Tais atividades continham orientações de como resolvê-las, e deveriam retornar para a devida correção.

Em relação ao segundo desafio, pode-se dizer que foi de riquíssima e valiosíssima importância os seminários de formação continuada, cujas palestras apontavam para orientação de uso de ferramentas digitais, que possibilitaram vislumbrar um rico material tecnológico a ser empregado por nós no desenvolvimento dos trabalhos, bastando apenas o interesse e a oportunidade, coisa que aproveitamos de bom grado.

Todas essas informações e esforços compartilhados por meio dos mais diferentes recursos possibilitaram superar dificuldades surgidas nesses dois anos em que estivemos com as aulas presenciais suspensas. Isso foi de uma importância sem igual para a continuidade do anseio em trabalhar na produção de um ensino e uma aprendizagem de qualidade.

1.4.4 O Trabalho De Campo

Muito embora é possível afirmar que o processo de formação não se restringiu apenas a alguns momentos, mas a todo o período em que os residentes estiveram envolvidos nas discussões, práticas e demais atividades do Programa, nessa fase, também tivemos a oportunidade de, em rápidos, mas estimulantes momentos, promover curtos encontros presenciais entre os alunos da Residência Pedagógica e os diversos funcionários da escola campo onde atuaram.

Inicialmente, foram realizados dois encontros presenciais – um no mês de dezembro e um outro no mês de janeiro – nos quais foi possível conhecer as instalações escolares e conversarmos, mesmo que rapidamente, com vários funcionários que atuam na escola. Nesses encontros, os alunos residentes tiveram a oportunidade de conhecer, entre outros, alguns funcionários, a diretora escolar, o secretário, as orientadoras, a coordenadora, os responsáveis pela biblioteca, os profissionais das salas multimídia, funcional e de leitura, além de outras dependências destinadas às aulas presenciais.

Durante o ano de 2021, foram promovidas uma série de reuniões e debates *online*, nos quais os residentes tiveram a oportunidade de conversar com

esses funcionários lotados nas mais diversas funções – necessários ao bom andamento e funcionamento das atividades escolares. Durante essa troca de ideias, os alunos puderam ter informações claras da função de cada profissional envolvido. Os funcionários se prestaram a uma rica e esclarecedora gama de informações, as quais, certamente, contribuíram em demasia à reflexão e ao conhecimento sobre o funcionamento da escola e das práticas pedagógicas.

Nesses encontros, cada profissional teve a devida preocupação em demonstrar e exemplificar os diferentes afazeres, que envolviam sua função, bem como, os desafios que enfrentaram em decorrência da pandemia: seja com o alto índice de evasão escolar, seja com atividades elaboradas no sentido de substituir as aulas presenciais.

Mesmo não sendo o ideal, tais encontros *online* foram essenciais nesse período de suspensão das aulas presenciais, pois, foi por meio dessas conversas descontraídas que os residentes tiveram a oportunidade de perceber a importância de cada profissional e suas respectivas funções.

A prática pedagógica, por sua vez, ocorreu durante as aulas *online*: período mais longo do Programa da Regência Pedagógica. Todo esse período contou com a orientação do preceptor. Na oportunidade, utilizou-se diversas metodologias didáticas, assistidas por uso e produção de recursos didáticos elaborados pelos residentes e o preceptor, durante a fase de planejamento. Além disso, os residentes tiveram acesso aos livros didáticos utilizados pela escola nas três séries do ensino médio.

1.4.5 Projetos Pedagógicos

Foram elaborados, como forma de complementação às aulas, projetos pedagógicos, para dar sequência às práticas dos estudantes residentes. Consistiam, especialmente, na elaboração de palestras com metodologia e didática no formato de aula, visando à compreensão dos alunos do ensino médio. Contavam com temas abertos nos quais os residentes escolhiam e preparavam suas falas. Alguns dos temas foram: o processo de formação da escravidão no Brasil colonial e a história de Roraima – o processo de ocupação.

Essas videoaulas objetivam enfatizar os conteúdos discutidos em sala. Alguns alunos se manifestaram descrevendo a riqueza das falas e da qualidade dos vídeos, como também o quanto esses encontros contribuíram para o esclarecimento dos conteúdos abordados. Houve, de fato, um maior interesse dos alunos pelos temas depois que os vídeos foram apresentados nas aulas.

A intenção inicial com a produção dos vídeos era proporcionar aos residentes a oportunidade de produzirem um material didático pedagógico

respeitando todas as etapas de um processo científico, tanto quanto, aplicar a metodologia e executar o conhecimento científico adquirido e previsto nas habilidades presentes na BNCC do Ensino Médio.

Nesse processo de formação, o Programa de Residência Pedagógica assegurou uma ação significativa na preparação de professores, acarretando um maior diálogo entre os diferentes atores presentes na cena educacional. Acredita-se que essas ações favorecem a formação dos residentes, proporcionando-lhes novas indagações. Tais questionamentos são tão importantes quanto as respostas já obtidas. De igual modo, essas atividades, certamente, favoreceram a socialização dos conhecimentos adquiridos não apenas na universidade, como aqueles resultantes dos encontros da residência pedagógica, o que condiz com os anseios do curso de História e presentes nas aspirações desejadas para as transformações da prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as atividades desenvolvidas durante esse período de vigência do Programa de Residência Pedagógica tiveram importância no processo de aprendizagem dos alunos e também contribuíram para amadurecer algumas posturas na organização do Subprojeto. Nem todos os objetivos iniciais previstos foram alcançados, porém, outros objetivos tiveram que ser formulados, como por exemplo, pensar estratégias de manutenção das atividades durante a pandemia e da falta de recursos gerado pelo atraso de bolsas.

O Programa Residência Pedagógica assegurou aos alunos residentes a experiência da prática pedagógica – embora em grande parte de forma *online* – e, também, a possibilidade de experimentação e vivência no cotidiano escolar, por meio do contato com os diversos setores da escola. A presença e a atuação dos residentes foram engrandecedoras para os professores e os alunos das escolas campo. O Programa levantou questionamentos, muitos ainda sem respostas, sobretudo na implantação da BNCC.

Os resultados alcançados por meio desta experiência permitiram aos alunos residentes vivenciar a práxis pedagógica no campo da História e Geografia, no sentido de entender as transformações que envolvem a realidade escolar. A teoria associada à prática teve o papel de promover a reflexão, resultando em novas formas de ver e fazer, na construção da identidade docente. Considerou-se, portanto, que, a Residência Pedagógica contribui para o desenvolvimento da autonomia do licenciando, possibilitando que o professor em formação adquirisse

competências e saberes próprios de sua profissão.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais/Secretaria da Educação Fundamental. 2.ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Ensino Médio. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf (mec.gov.br) Acesso em: 15 de nov. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria da Educação Fundamental (Ensino Médio). 3º Edição Rio de Janeiro: DP & A 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: História. Secretaria da Educação Fundamental Brasileira: MEC/SEF, 2002.

CARTA CAPITAL. Reforma agrária é “uma dívida” que o Brasil tem com os camponeses, diz economista. Reportagem da Rádio Pública Francesa – RFI. Revista Carta Capital, 19 de nov. 2021. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/economia/reforma-agraria-e-uma-divida-que-o-brasil-tem-com-os-camponeses-diz-economista/> Acesso em: 10 de fev. de 2022.

ESTADO DE RORAIMA. Documento Curricular de Roraima (DCRR). União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), 2019.

GAZETA DO POVO. Confirma o que é Reforma Agrária. Jornal Gazeta do Povo, 27 de ago. 2006. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/confirma-o-que-e-reforma-agraria-a6e45rg8bpytobetdijaso85q/> Acesso em: 10 de fev. de 2022.

LE GOFF, Jacques. História e memória. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

RIBEIRO, Darci. O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

STEDILE, João Pedro. (Org.) A questão agrária no Brasil: o debate tradicional 1500 – 1960. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CAPÍTULO 6

CONTEXTUALIZAÇÃO E PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS VIVENCIADOS NA ESCOLA ESTADUAL MONTEIRO LOBATO EM BOA VISTA/RR EM TEMPOS PANDÊMICOS POR MEIO DO SUBPROJETO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UERR

Nilza Coqueiro Pires de Sousa¹, Sivone Costa de Araújo², Leonardo Mendonça Tupinambá³,
Klyssia Isaac Sahdo³

INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica (PRP) integra a política nacional de formação de professores, com o objetivo de aperfeiçoar a formação prática nos cursos de licenciatura, propiciando a imersão dos acadêmicos no ambiente escolar da educação básica, a partir da segunda metade do curso. Esta iniciativa foi idealizada para que os licenciados no período da formação inicial pudessem estabelecer relações, trocas de experiências e um caminho de diálogo entre a Instituição de Ensino Superior (IES) e a escola-campo (BRASIL, 2020b).

No entanto, em 2020, o mundo parou diante de uma grande pandemia do século XXI. Durante esse momento pandêmico se fez necessária a reclusão das pessoas em suas casas para evitar aglomerações, sendo assim, todas as instituições educacionais foram orientadas a utilizar o ensino remoto ou parar totalmente as atividades.

Diante desta situação, as escolas, os professores e todos os agentes educacionais tiveram que se adaptar, uma vez que vivemos em um mundo tecnológico que em tese um número considerável da população tem algum acesso de conexão com a internet. Tendo em vista isto, a ideia foi criar meios facilitadores para que os alunos não perdessem o ano letivo. No início foi um grande desafio, tanto para os docentes quanto para os discentes, por não estarem acostumados ao ensino remoto. Além de que nem todos tiveram acesso contínuo aos meios tecnológicos, já que se trata de uma escola de ensino público do estado de Roraima com estudantes com diferentes classes sociais, aumentando exponencialmente as desigualdades sociais, econômicas e principalmente tecnológicas.

1 Professora Docente Orientadora do Programa Residência Pedagógica (PRP) Subprojeto Educação Física e Professora do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Roraima (UERR).

2 Aluna residente do PRP Subprojeto Educação Física e graduada do Curso de Licenciatura em Educação Física da UERR.

3 Professor e Professora Preceptores do PRP Subprojeto Educação Física e docentes da rede de Ensino Básico Estadual de Roraima.

O PRP em questão aborda o Subprojeto de Educação Física (SEF) da Universidade Estadual de Roraima (UERR, *Campus Boa Vista/RR*). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular de Roraima (DCRR) enfatizam que a Educação Física (EF) é o componente curricular que tematiza as práticas corporais, na qual é composta por seis unidades temáticas, a saber: brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura (BRASIL, 2018; RORAIMA, 2019).

A preparação da equipe do SEF é uma das etapas que promove a ambientação dos licenciandos na escola. Neste trabalho preconizamos a apresentação do diagnóstico da realidade escolar (aspectos organizacionais, estruturais e pedagógicos da escola-campo, e a caracterização da EF) e do planejamento curricular, para conhecermos o contexto da escola na qual estamos inseridos, e assim contribuir para a elaboração do plano de trabalho que atenda às necessidades dos alunos.

Deste modo, entendemos que a organização e as estratégias metodológicas devem estar em concordância com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola-campo (BOA VISTA, 2017), bem como articulados à BNCC (BRASIL, 2018) e ao DCRR (RORAIMA, 2019).

O PPP é o plano global da escola que pode ser compreendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo (VASCONCELLOS, 2013). Para Veiga (2013), este documento deve transcender os planos de ensino e envolver todos os atores sociais na sua elaboração e implementação, bem como ter a participação efetiva nas decisões de como será feito a organização pedagógica (SOUSA; HUNGER; CARAMASCHI, 2014).

Neste sentido, o objetivo do presente estudo foi retratar a realidade da escola-campo, do componente curricular de EF e o processo de elaboração do planejamento vivenciado no SEF da UERR/Boa Vista, durante o período de isolamento social mediante a pandemia da Covid-19. A seguir, abordamos o percurso desta caminhada no tocante as experiências e os desafios enfrentados no PRP.

EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS NA TRAJETÓRIA DA VIDA ACADÊMICA

As experiências vivenciadas no SEF (RORAIMA, 2020) do PRP da UERR foram realizadas na escola estadual Monteiro Lobato, situada na cidade de Boa Vista em Roraima. Teve início em outubro de 2020 por intermédio do Edital nº 01/2020 (BRASIL, 2020b) destinado ao PRP promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com término em março de 2022, perfazendo três módulos com o total de 414 horas.

O grupo de atores sociais foi composto por 21 participantes, sendo uma docente orientadora com 48 anos, dois preceptores (preceptora A com 40 anos e preceptor B com 43 anos) e 18 residentes com idade entre 22 e 28 anos, sendo 12 do gênero feminino e 6 do gênero masculino. Destes, 15 concluíram o curso de EF neste período, inclusive 4 passaram em concursos públicos municipais e estaduais na educação básica, em que 2 residentes já assumiram seus cargos e estão atuando na área.

A ambientação dos licenciandos na escola aconteceu em três etapas: preparação da equipe (formação geral e específica, diagnóstico da realidade escolar e planejamento), elaboração dos planos de aula, e regência. Todos os encontros ocorreram remotamente com a duração de duas horas por semana, por meio de videoconferência nas plataformas digitais como o *google meet*.

Neste capítulo focaremos atenção nas atividades voltadas ao diagnóstico da realidade escolar, a caracterização da EF e a elaboração do planejamento. Desse modo, apresentamos as informações pertinentes a este momento do PRP, que foram dialogadas nas reuniões semanais do SEF e nas atividades desenvolvidas na escola-campo.

Para retratar a trajetória das experiências vivenciadas utilizamos as narrativas autobiográficas dos residentes por meio dos relatos e a análise dos documentos oficiais referentes ao PPP da escola-campo (BOA VISTA, 2017), a BNCC (BRASIL, 2018) e o DCRR (RORAIMA, 2019).

Para Prado (2015), a utilização das narrativas para a formação docente tem o intuito “de compartilhar saberes e conhecimentos a partir da reflexão sobre a própria experiência, da observação da prática dos pares, da discussão coletiva, da leitura, do estudo e da pesquisa” (p. 150). Já os documentos corroboram e aumentam a evidência de outras fontes, viabilizando e auxiliando o processo de problematização, discussão e reflexão sobre a sistematização do ensino das aulas de EF (YIN, 2015).

No tocante ao diagnóstico da realidade escolar, foi realizado a leitura

do PPP da escola-campo acerca dos aspectos organizacionais, estruturais e pedagógicos da escola-campo, e o processo de ensino/aprendizagem das aulas de EF, contribuindo no processo de adaptação e conhecimento da escola.

As informações foram apresentadas, refletidas e dialogadas durante quatro encontros por meio de seminário, na qual foram apontados os pontos principais, as possíveis mudanças a serem realizadas no decorrer do ano por causa da pandemia, bem como subsidiar a elaboração do planejamento escolar, da organização dos conteúdos e dos procedimentos avaliativos a partir da entrada do SEF do PRP.

Evidenciamos quatro eixos temáticos: formação docente, realidade da escola-campo e do componente curricular da EF, planejamento e regência. Com a finalidade de alcançarmos os objetivos estabelecidos e considerando as exigências de tamanho desta produção, o relato preconizou os eixos sobre a contextualização da escola-campo e da EF, e o planejamento, que será apresentado no próximo capítulo.

CONHECENDO A ESCOLA ESTADUAL MONTEIRO LOBATO

Neste capítulo apresentamos a contextualização da escola-campo a respeito da história, dos recursos físicos, dos recursos humanos, dos recursos financeiros, dos eventos escolares, dos projetos interdisciplinares, e dos alunos com necessidades especiais. Em seguida, caracterizamos o quantitativo e a distribuição dos alunos por turmas, os espaços e os materiais disponíveis para as aulas de EF. Por fim, destacamos a organização dos conteúdos para subsidiar a elaboração do planejamento escolar e os procedimentos avaliativos a partir da entrada do SEF do PRP.

De acordo com os preceptores a elaboração do PPP (BOA VISTA, 2017) foi coletiva, em que foi realizada uma reunião geral para a formação e aprovação do projeto, porém, ressaltam que é necessário ser atualizado, pois a última versão é de 2017. Esta atualização deveria ter sido realizada em 2020 para que ocorresse a implementação da BNCC (BRASIL, 2018), contudo, foi comprometida devido à pandemia e ao ensino remoto.

O PPP da escola-campo (BOA VISTA, 2017) apresenta como objetivo geral preparar o discente para uma formação de qualidade, garantindo a aprendizagem essencial para se tornar um ser participativo, crítico, político e cidadão atuante na sociedade. Veiga (2013) salienta que a elaboração e implementação do PPP devem ser contínuas e envolver todos os sujeitos.

Assim, o PPP é um plano de curso integral da instituição que requer o

engajamento de toda a equipe escolar, ou seja, a direção, a coordenação, os professores, os pais e os alunos devem participar ativamente nas decisões de como será feita a organização pedagógica (SOUSA; HUNGER; CARAMASCHI, 2014)

No próximo tópico abordamos as principais características da escola-campo, pois acreditamos que é de fundamental importância conhecer o contexto socioambiental dos atores sociais envolvidos no processo educativo.

Desvelando as principais características da Escola Estadual Monteiro Lobato

A Escola Estadual Monteiro Lobato, situada na capital Boa Vista/RR, foi “criada pelo Decreto n.º 89 de 1º de abril de 1949, com a denominação de Curso Normal Regional Monteiro Lobato, em homenagem ao grande escritor brasileiro José Bento Monteiro Lobato, com a missão de formar professores de 1.ª a 4.ª série” (BOA VISTA, 2017, p. 13).

Até 2021, a escola atendeu as seguintes modalidades de ensino: ensino fundamental II (EFII - 6º ao 9º ano) funcionando exclusivamente no período matutino, ensino médio (1ª à 3ª série) funcionando no período matutino apenas com as turmas de 1ª série e no turno vespertino todas as séries, e a educação de jovens e adultos (EJA - 1ª à 3ª série do ensino médio) funcionando exclusivamente no período noturno. Em 2022, foi alterada a nomenclatura para ensino médio regular (EMR) e incluído o novo ensino médio (NEM), bem como a reformulação dos horários de funcionamento.

No Módulo I, em 2020, havia um total de 2113 alunos matriculados, o SEF do PRP atendeu 718 discentes distribuídos em 16 turmas (3 turmas de 8º ano de EFII, 2 turmas de 9º anos do EFII, 5 turmas de 1ª série do EMR e 6 turmas de 2ª série do EMR), sendo divididas 8 turmas para a preceptora A e 8 para o preceptor B. Já em 2021, no Módulo II, havia 1993 discentes matriculados. Também tivemos 16 turmas (3 turmas de 9º anos EFII, 7 turmas de 1ª série EMR e 6 turmas de 2ª série EMR) com a distribuição de 8 turmas para cada preceptor, atendendo 553 alunos.

Enquanto, no Módulo III, em 2022, houve 2324 estudantes matriculados. Por conta do desligamento dos licenciados com a formatura em dezembro de 2021 e a finalização do PRP em abril deste ano, ficamos apenas com o preceptor B, 3 residentes e 2 turmas de 1ª série do NEM, atendendo 68 discentes. Ao término dos 3 módulos, de um total de 6430 matriculados, o SEF do PRP atendeu 44 turmas e 1339 estudantes, totalizando 21% do universo escolar.

Em relação aos recursos físicos, a escola oferece toda a estrutura necessária para o conforto e desenvolvimento educacional dos alunos, com internet banda larga, um refeitório, uma biblioteca, 24 salas de aula, uma quadra esportiva sem cobertura, uma quadra esportiva coberta, um laboratório de ciências, um laboratório de informática, uma sala de leitura, um pátio coberto, um pátio descoberto, área verde, sete salas para gestão, uma secretaria, uma sala de professores, uma cantina e uma copa.

No tocante aos recursos humanos, atualmente a escola conta com 135 funcionários, sendo 80 professores, duas intérpretes temporárias, dezesseis funcionários temporários, e o restante são concursados ou da União. Todos os professores são concursados, e em sua maioria são bem antigos no quadro da escola com muito tempo de formação.

Em relação aos recursos financeiros, a escola recebe uma verba anualmente da Associação de Pais e Mestres (APM), porém não é suficiente para suprir as necessidades durante o ano letivo, porque são distribuídos em todos os setores da escola, para compra de materiais, limpeza das centrais de ar, toner para impressora, papel etc.

De acordo com os preceptores, em 2015 foi a última vez que o governo entregou um kit de material escolar. Após isso as compras passaram a ser específicas de acordo com as modalidades esportivas que eram disputadas nos jogos escolares, como voleibol, futsal e handebol. Porém, a verba era destinada para compra de materiais para todas as disciplinas e não somente para a EF.

No início de 2022 encaminhamos uma lista de materiais (bolas de futsal, voleibol, basquetebol e handebol, cones grandes e pequenos, arcos, bomba de inflar, cordas grandes, caixa de som amplificada, microfone, kit de tênis de mesa, colchonetes, jogos de tabuleiro, redes de futsal e voleibol e cronômetro). No entanto, só foram comprados os materiais voltados para as modalidades esportivas.

Percebemos que a gestão escolar ainda prioriza as práticas corporais esportivas voltadas à competição em detrimento de outras manifestações da cultura corporal de movimento destinado à inclusão de todos os estudantes no processo de ensino/aprendizagem. Cabe ressaltar o engajamento e o comprometimento dos preceptores para o enfrentamento destas situações e na luta por materiais diversificados para o desenvolvimento das aulas.

Os eventos escolares mais frequentes realizados pela escola são a feira cultural, feira de ciências, dia do estudante, dia dos professores, desfiles, gincanas e festa junina. Já em 2019 foram realizados projetos interdisciplinares que

geralmente são desenvolvidos na escola como o projeto flama, o projeto da consciência negra e o projeto do aniversário da escola. Não existem projetos envolvendo a comunidade devido a grande maioria dos estudantes residirem em localidades mais afastadas de onde a escola está situada, o que prejudica muito a participação dos pais no conselho escolar e em reuniões de pais e mestres. Cabe salientar que no ano de 2020 não houve a realização de nenhum projeto interdisciplinar por causa da pandemia.

A escola atendia cerca de 35 alunos com necessidades especiais com laudo apresentado pelos pais, em 2020, época na qual foi realizado este levantamento. Contudo, este número era impreciso devido ao fato de alguns pais omitirem laudo com receio de que o filho sofresse preconceito. E, até mesmo entre os professores que lidam diretamente com os estudantes existem certos discentes de que se têm uma suspeita de que possuam alguma necessidade especial.

Constatamos que não somente a estrutura ou o ensino, mas o ambiente escolar como um todo é de suma importância para o aprendizado e bem-estar dos alunos. Por isso, estabelecer vínculos afetivos, de forma que não comprometam e não modifiquem a postura e a ética profissional é fundamental para o bom funcionamento do trabalho e para que o processo de aprendizagem aconteça de forma prazerosa tanto para o professor quanto para os alunos.

Para Freire (1996, p. 103), “o clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico”.

Lecionar é compartilhar e propagar conhecimento, é contribuir para a construção e reconstrução de saberes dos alunos, principalmente para o crescimento pessoal, convidando-os para que sejam protagonistas no seu papel como cidadãos integrantes da sociedade.

Com relação à nova gestão, um dos pontos favoráveis percebidos foi que a equipe se apresentou até o presente momento com uma gestão participativa, em que os professores e demais funcionários estão sempre em busca de contribuir da melhor maneira possível. A seguir, debruçamos sobre as principais informações da EF na escola-campo.

Caracterização da Educação Física no contexto da Escola Estadual Monteiro Lobato

Nesta seção abordamos as informações referentes à caracterização da EF na escola-campo, o quantitativo de docentes e de preceptores, a organização temporal, espacial e didático pedagógico para as aulas, além da organização dos conteúdos, dos procedimentos de avaliação e das adequações realizadas no período da pandemia do Covid-19.

Na escola-campo há cinco professores de EF, sendo que três atuam no EFII e EMR, um atua somente no EMR e um atua somente na EJA, sendo que contamos com a participação de dois preceptores no SEF.

A preceptora A possui graduação em EF por uma instituição pública federal (2009), especialização em Metodologia do Ensino da EF por uma instituição particular (2014). Atua no estado roraimense desde 2001 com a EF, sendo concursada desde 2003, contabilizando 21 anos de atuação na educação.

O preceptor B cursou magistério em EF em uma escola técnica federal em 1988. É licenciado desde 2008 em EF por uma instituição pública federal. Em 2012 fez uma especialização em Educação Infantil por uma instituição pública federal. Está na escola-campo desde 2001, sendo aprovado no concurso em 2002, atuando há 21 anos na educação.

A organização temporal, espacial e material didático pedagógico para as aulas de EF diz respeito a distribuição do número de aulas, a estrutura física e os equipamentos necessários para a realização da prática pedagógica.

Até março de 2020, eram realizadas duas aulas semanais no EFII, duas no EMR, e uma aula na EJA. No EFII as aulas ocorrem no mesmo turno. Já no EMR as aulas são no contraturno. A partir de abril de 2020, durante a pandemia, as aulas foram realizadas de maneira remota a cada quinze dias. Já em 2021 ocorreu por meio de aulas síncronas pelo *google meet* e assíncronas com encaminhamento de atividades. Contudo, no início de 2022 com a implementação do NEM foi destinado apenas uma hora de aula para as 1ª séries. No entanto, as aulas de EF no EMR permanecem no horário oposto.

A escola-campo possui ambientes onde é possível ministrar aulas práticas na quadra de voleibol de areia (Figura 1), mas não é coberta, e devido às altas temperaturas só é possível ministrar aula neste ambiente até às 09:00 horas e 30 minutos da manhã. Existe também uma quadra coberta (Figura 1) que é usada nos três turnos e aos finais de semana pelos alunos e comunidade. Ela está em condições de uso, mas já está deteriorada e precisando de reforma.

Programa Residência Pedagógica: Relatos das ações desenvolvidas nos Subprojetos PRP/ UERR, no período 2020 a 2022, em tempos de pandemia do Covid-19

Quanto ao espaço físico para o desenvolvimento das aulas, os professores se organizaram para ter no máximo duas turmas na quadra no caso de aulas simultâneas no mesmo local. Caso ocorrer de três turmas chocarem o horário, o terceiro professor tem que se organizar para ministrar aula no pátio da escola com jogos de tabuleiro e tênis de mesa.

Figura 1: A primeira imagem apresenta a quadra de areia para a prática do vôlei e a segunda a quadra coberta para a realização das demais práticas corporais.



Fonte: Acervo pessoal.

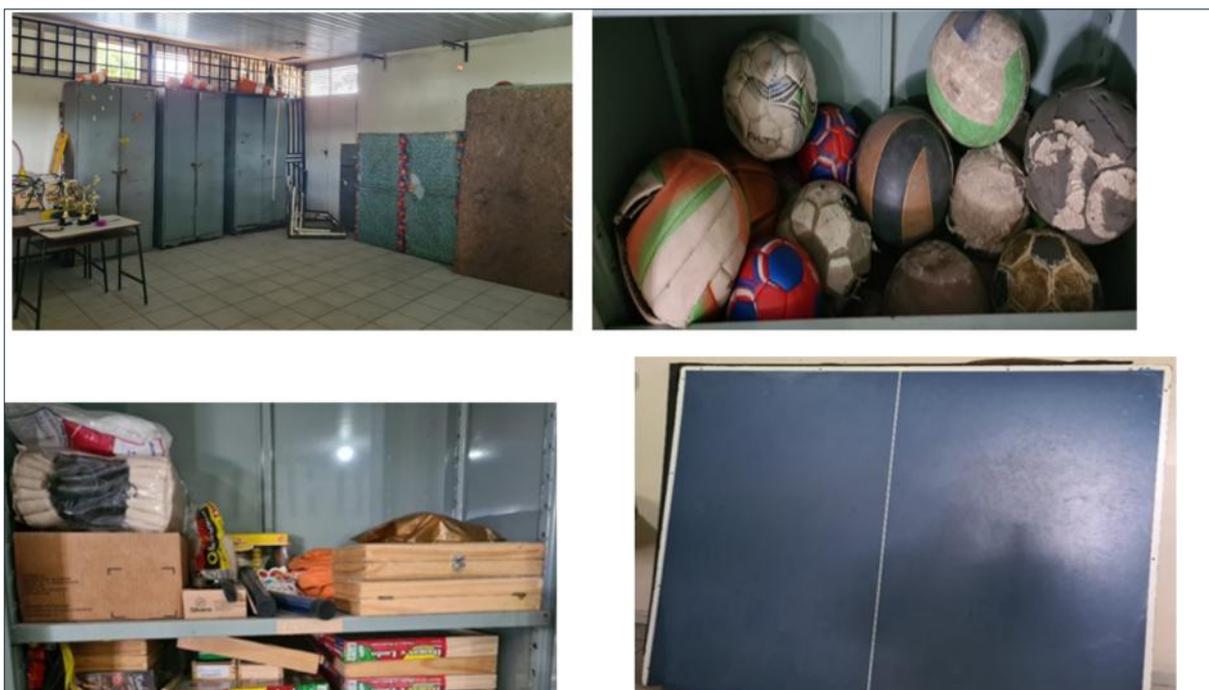
Também há um campo grande que fica na frente da escola, mas o chão não possui gramado. Contudo, é possível desenvolver algumas atividades neste local se não estiver chovendo, ficando o seu uso novamente limitado apenas até o 2º tempo de aula no período matutino devido à temperatura.

Além desses locais, existe uma sala espelhada que se chamava sala da cultura, onde seria possível desenvolver aulas de dança. Entretanto, esta sala era bastante concorrida, por isso, era um pouco difícil conseguir usá-la de fato para as aulas de EF. Segundo os preceptores primeiramente esta sala virou biblioteca, mas em 2019, este espaço foi destinado para a sala dos professores, porque a sala dos docentes foi transformada em sala de aula. Com isso, perderam o espaço, mas ainda existe o espelho.

Também há a sala de informática em que o preceptor B comentou que até o momento só conseguiu realizar uma aula nela, por ser um espaço muito concorrido, enfatizando que como a escola é muito grande este local acaba sendo prioridade para outros professores.

É disponibilizado para as aulas de todos os componentes curriculares, pincéis, papéis, televisão, *datashow*, *notebook*. Além desses recursos, a escola conta com um rádio, na qual o professor tem acesso para divulgar algum evento. Especificamente para as aulas de EF ficam guardados na sala da EF cones, arcos, traves, colchões, troféus, bolas esportivas variadas (basquetebol, voleibol, handebol e futebol), raquetes, tabuleiros de xadrez e ténis de mesa (Figura 2).

Figura 2: Sala de Educação Física da escola-campo com os materiais didáticos pedagógicos.



Fonte: Acervo pessoal.

A organização dos conteúdos desenvolvidos em 2020, ou seja, antes do SEF do PRP foram o cálculo do índice de massa corporal (IMC), temas sobre a obesidade, desnutrição, musculação na adolescência, uso de anabolizantes, alimentação, desvio de coluna (escoliose, cifose, lordose), a importância da prática de atividade física, esportes de rede/parede (voleibol), danças de salão, ginástica de condicionamento físico, e sobre as olimpíadas.

Entender os hábitos do qual os alunos estão familiarizados no dia a dia é importante para desenvolver conhecimentos, habilidades e destrezas para o autocuidado da saúde e a prevenção das condutas de risco em todas as oportunidades educativas (YOKOTA *et al.*, 2010).

Montoro *et al.* (2016) salientam também que estudos epidemiológicos sugerem a prática regular de atividade física na infância e na adolescência, pelos diversos benefícios à saúde, seja pela sua influência direta sobre a prevenção de morbidades, seja pela sua influência no nível de atividade física na vida adulta.

A tarefa da EF na educação básica é introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir das unidades temáticas, objetivos de aprendizagens e competências. Tendo em vista isso, a EF deve assumir a responsabilidade de formar um cidadão capaz de posicionar-se criticamente diante das novas formas da cultura corporal de movimento (BETTI; ZULIANI, 2002).

No que se refere a materiais alternativos, em anos anteriores já foram realizadas algumas atividades de jogos de rua, mas não deram certo em todas as turmas. Também eram desenvolvidos anualmente antes da pandemia os jogos de tabuleiro (dama, xadrez) utilizando materiais alternativos.

Darido (2001) considera importante para a EF na escola o resgate da cultura de jogos e brincadeiras envolvidos no processo ensino-aprendizagem, representadas pelas brincadeiras de rua, os jogos com regras, as rodas cantadas e outras atividades que compõem o universo cultural dos alunos. Santana e Coutinho (2020) ressaltam que os jogos propiciam uma aprendizagem prazerosa e dinâmica sendo eles digitais com toda a tecnologia de última geração, industrializados ou até mesmo feitos com materiais reciclados, todos facilitam o sucesso na qualidade do ensino o deixando mais dinâmico.

De acordo com os preceptores, a pandemia dificultou a implantação da BNCC (BRASIL, 2018) nas aulas de EF em 2020. Mas na unidade temática de esportes foi possível desenvolver apenas um objeto de conhecimento de esportes de rede/parede (voleibol). Um dos pontos limitantes foi a pouca participação dos

alunos devido à falta de recursos físicos e materiais de muitos discentes, como computador, internet e muitas vezes de um celular para acessar as aulas remotas síncronas, espaço adequado para assistir a aula, e os estudantes que costumemente eram mais participativos nas aulas também eram os que tinham menos recursos físicos e materiais.

Dias e Pinho (2020) salientam que muitos no Brasil não têm acesso a computadores, celulares ou à internet de qualidade. Esta é uma realidade constatada pelas secretarias de educação de estados e municípios brasileiros. No atual momento, um número considerável de professores precisou aprender a utilizar as plataformas digitais, inserir atividades *online*, avaliar os estudantes a distância e produzir e inserir nas plataformas material que ajude o aluno a entender os conteúdos, além das usuais aulas gravadas.

Dentre as unidades temáticas da EF preconizadas na BNCC (BRASIL, 2018), a dança é um conteúdo que apesar de abordado por alguns docentes, ainda é usado muitas vezes apenas de forma recreativa ou como preparativo para outro conteúdo de fato, portanto, apesar de presente em algumas aulas, a dança permanece como um conteúdo que está à margem das aulas de EF.

Já as unidades temáticas de lutas e práticas corporais de aventura não fazem parte dos conteúdos abordados na escola pelos professores até o momento, por ser uma categoria mais recente inserida na BNCC (BRASIL, 2018). Acreditamos que a falta de formação continuada prejudica a prática pedagógica dos professores já que temos um novo documento que orienta a atuação docente.

Averiguamos que os preceptores enfrentam muitas dificuldades para ministrar as aulas de EF, desde a quantidade de alunos, o espaço físico, materiais, lacunas na formação inicial, o que acarreta uma aula não tão produtiva como deveria ser, não conseguindo muitas vezes cumprir com determinados conteúdos curriculares exigidos em determinadas séries. Além do desânimo e da desmotivação, influenciando diretamente no processo ensino-aprendizagem.

Os desafios do cotidiano escolar, segundo Vasconcellos (2013), são bastante complexos. Para enfrentá-los com competência, o docente precisa estar sempre pesquisando, estudando e procurando aprimorar-se. Por isso, a importância do SEF do PRP para a formação inicial dos residentes e a continuada dos preceptores, contribuindo para a busca constante do conhecimento para melhorar a prática pedagógica. Após conhecermos a realidade escolar e a EF na escola-campo, iniciamos a elaboração do planejamento participativo, que será apresentado na próxima seção.

Planejamento participativo: processo de construção do conhecimento

O planejamento escolar, de acordo com o PPP da escola-campo (BOA VISTA, 2017), foi distribuído por área de disciplinas afins pensados para tornar viável a interdisciplinaridade entre disciplinas curriculares do curso, sendo que em alguns momentos os planejamentos foram distribuídos por grupos específicos por áreas e em outros momentos, organizados em conjunto totalizando as ideias do grupo em eixos temáticos.

O artigo 13 referente à organização da educação nacional (Título IV) da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 (BRASIL, 2020a), trata das atividades que são de responsabilidade dos docentes, e no que se refere especificamente ao planejamento têm-se os seguintes incisos:

I - Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem do aluno; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional, e VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 2020a, p. 15-16).

No que se refere ao planejamento das aulas, quatro princípios devem nortear as práticas pedagógicas do professor de EF, o princípio da inclusão, da diversidade, da complexidade, e o da adequação (RORAIMA, 2019). De acordo com Araújo, Dell’Osbel e Oliveira (2019), o planejamento participativo eleva a qualidade do ensino, pois incentiva o trabalho coletivo, descentraliza as ações da figura do professor, extingue a fragmentação do conhecimento e ações desarticuladas e sem significado.

Neste sentido, realizou-se uma reunião na escola-campo para debater o planejamento para o ano letivo de 2021, onde se manteve o cuidado de uso de máscara, higienização das mãos com álcool em gel e distanciamento para evitar possível contaminação pelo Covid-19.

Primeiramente debateu-se sobre o quantitativo de aulas síncronas que teríamos, segundo o calendário escolar da rede pública estadual de ensino publicado pela Secretaria de Estado da Educação e Desporto de Roraima (SEED), portaria nº 0010/N/2021/SEED/GAB/RR (RORAIMA, 2021) e a organização da escola, pois os componentes foram organizados para que em uma semana certos

componentes tivessem aula, e na semana seguinte seria o restante dos componentes, sem repetir os da semana anterior. Desse modo, calculamos 10 aulas síncronas e 5 aulas assíncronas com os alunos durante o ano, portanto, foi necessário selecionar quantas e quais as unidades temáticas seria possível desenvolver levando em consideração o número reduzido de aulas.

Apesar da implementação da BNCC (BRASIL, 2018) na escola estar comprometida devido à pandemia, conseguimos dar início a este trabalho com a ajuda do SEF do PRP, pois apesar dos preceptores ainda não terem passado pelo aperfeiçoamento profissional que o estado estava realizando, os residentes puderam contribuir, pois no seu processo de formação inicial, ainda em andamento, já tinham pleno conhecimento de como realizar planejamentos e planos de aulas alinhados à BNCC (BRASIL, 2018).

Nesta direção, concordamos com Vasconcellos (2013), ao enfatizar que o PPP é o plano global da instituição, sendo compreendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada e que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. Além disso, é um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade e constitui um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição, nesse processo de transformação.

Para a seleção das unidades temáticas partimos do princípio do planejamento participativo, e fizemos uma análise do diagnóstico realizado com os alunos na segunda aula síncrona, que tinha o objetivo de fazer um levantamento se no ano de 2020 o aluno tinha tido aula de EF, que conteúdos estudaram no ano em questão, quais conteúdos gostaria de estudar no ano de 2021, considerando a realidade de aulas remotas.

Farias *et al.* (2019) salientam que o planejamento participativo pode aumentar o engajamento dos estudantes durante as aulas, e dar ao aluno esse espaço de protagonismo no processo educacional, é essencial para que o aluno dê aos conteúdos tematizados maior sentido e significado.

Os principais apontamentos dos discentes ficaram direcionados para as unidades temáticas de esportes e ginásticas, como o número de aulas era bem reduzido, decidimos selecionar somente três unidades temáticas, para poder trazer profundidade aos conteúdos, nas quais duas já tinham sido escolhidas pelos alunos como evidenciado no diagnóstico e resolvemos respeitar o pedido dos alunos. Assim, selecionamos a unidade de danças, que apesar de não ter sido muito citada por eles, é um conteúdo que ainda é pouco trabalhado nas escolas, e talvez a deficiência do desenvolvimento dessa unidade temática nas aulas de

EF seja um dos indícios do porquê a dança não foi muito citada pelos estudantes.

A dança ainda enfrenta muitas dificuldades para se efetivar no ambiente escolar, mesmo estando presente nos documentos oficiais como uma das manifestações da cultura corporal de movimento que devem ser desenvolvidas regularmente, a dança, se, e quando é abordada nas aulas, tem como objetivo exclusivo alguma festividade da escola, sendo limitada a somente fins de apresentar um espetáculo (SOUSA; HUNGER, 2019).

Para Jahns (2020), a carência ou a deficiência do ensino de práticas corporais rítmicas e expressivas na escola priva os estudantes de vivenciarem e explorarem movimentos e expressões corporais, limitando e impedindo os alunos de obterem esses aprendizados que são de direito segundo a BNCC (BRASIL, 2018) e essenciais para o desenvolvimento integral do aluno.

Mas, além da cobrança em cima dos professores para desenvolver essa prática corporal nas aulas, é preciso entender quais são as limitações que os professores enfrentam para ministrar aulas de dança. De acordo com o estudo de Sousa e Hunger (2019), realizado com professores de EF, Arte e Pedagogia um dos principais enfrentamentos para ministrar aulas de dança foram os enfrentamentos internos relacionados aos materiais didático-pedagógicos, a infraestrutura escolar, a equipe escolar e a resistência dos alunos.

Em outro estudo de Sousa, Hunger e Caramaschi (2014) entre as limitações e dificuldades enfrentadas pelos professores de EF para ministrar aulas sobre dança em primeiro lugar se destacou a timidez/vergonha dos alunos, principalmente dos estudantes do sexo masculino, e que muitas vezes eles apresentam preconceito com esse conteúdo, em segundo lugar ficou a falta de afinidade dos docentes com a dança, seguido de infraestrutura/material de apoio.

Para a escolha da ordem das unidades temáticas, considerou-se a realidade atual da pandemia, em que a inatividade física e o comportamento sedentário foram agravados pelo isolamento social e atividades em *home office*.

Escolhemos a unidade temática de ginásticas (BRASIL, 2018), na qual selecionamos os objetos de conhecimento ginástica de condicionamento físico e ginástica de conscientização corporal, com o objetivo de promover e incentivar os alunos que mesmo em casa praticassem atividades físicas e tivessem conhecimento da importância de se diminuir o tempo em comportamento sedentário.

Pitanga, Beck e Pitanga (2020) esclarecem que algumas das atividades/exercícios que podem ser realizados em casa são atividades aeróbicas, exercícios de força muscular como agachamentos, flexões de braço, abdominais, exercícios

para melhora da flexibilidade, equilíbrio e mobilidade articular.

Para segunda unidade temática escolhemos os esportes, que além de ser um dos conteúdos mais citados pelos alunos no diagnóstico, decidiu-se colocar essa unidade a ser trabalhada para aproveitar a temática dos jogos olímpicos, que estava ocorrendo na mesma época da data das aulas, na qual selecionou-se alguns esportes olímpicos e esportes não tradicionais para estudo junto aos discentes.

Foram abordados quatro objetos de conhecimentos: os esportes de marca (esportes de escalada), que são caracterizados pela comparação dos resultados que normalmente são expressos em segundos, metros ou quilos, os esportes técnico-combinatório (surf e skate), que têm como características a comparação da qualidade de movimento de acordo com padrões técnico-combinatórios, os esportes de campo e taco (beisebol e softbol), que são esportes que tem como objetivo rebater a bola lançada pelo oponente o mais distante possível, e os esportes de combate (karatê), que são caracterizados por disputas de oposição com a utilização de ações de ataque e defesa (BRASIL, 2018).

A terceira e última unidade temática desenvolvida em 2021 foi a de danças, na qual selecionou-se três objetos de conhecimento para esta unidade: danças do contexto comunitário e regional, danças de matriz africana e danças latinas. Essa unidade temática foi deixada propositalmente para ser a última unidade do ano com o objetivo de tentar organizar um festival de dança com os alunos ao final da unidade, para isto, contou-se com a ajuda da docente orientadora do SEF que possui graduação em EF, especialização em Pedagogia do Teatro, Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem e Doutorado em Ciências da Motricidade. Também é professora e dançarina de tango argentino e possui ampla experiência sobre danças.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), a unidade temática de danças reúne um grupo de práticas corporais que se utiliza de movimentos rítmicos, dispostos em passos e evoluções, introduzidos na maioria das vezes em coreografias. As danças podem ser vivenciadas individualmente, em duplas ou em grupos, e se desenvolvem em codificações particulares, historicamente constituídas, permitindo identificar movimentos e ritmos musicais peculiares associados a cada uma delas.

A avaliação no período do isolamento social e fechamento das escolas foi um grande desafio, devido às limitações que as aulas remotas apresentavam, principalmente para alunos que não tinham acesso à internet e precisavam buscar as atividades impressas na escola.

Nesta direção, Scantamburlo *et al.* (2020) salientam que a avaliação dentro do processo educativo do PPP da escola tem como papel colaborar para que os objetivos educacionais sejam alcançados, ajudar na identificação das dificuldades e oferecer subsídios para a elaboração de novos formatos de avaliação considerando a realidade dos alunos a serem avaliados.

Devido às particularidades dos alunos, tínhamos duas principais questões: a) alunos que tinham computador ou celular smartphone com acesso à internet e conseguiam entrar nas aulas síncronas e b) estudantes que não tinham computador ou celular smartphone com acesso à internet e, portanto, só participavam das aulas por meio das atividades impressas.

Deste modo, elaboraram-se duas estratégias para avaliação para alunos da situação a) usou-se o critério de participação ativa nas aulas, entrega das atividades propostas em aula e frequência nas reuniões, e para alunos da situação b) usou-se a entrega das atividades disponibilizadas na escola, meio pelo qual também foi utilizado para computar a presença dos alunos que era considerado critério de pontuação para entrega da atividade no prazo estabelecido, bem como aqueles que apresentavam justificativas por entrega com atraso.

Outro ponto muito dialogado no SEF diz respeito aos procedimentos de avaliação, especialmente durante a pandemia, que nos fez repensar o que e como avaliarmos os discentes. Segundo Vasconcellos (2012), a avaliação refere-se à explicação de como o trabalho será avaliado e que estratégias o docente utilizará em sala, para acompanhar o processo de desenvolvimento e de construção do conhecimento do aluno, ou seja, as técnicas que o professor utilizará para avaliar o processo ensino/aprendizagem, que dependerá dos objetivos que foram selecionados pelo docente e que deve fazer sentido dentro da proposta pedagógica em que a aula foi projetada.

Devido às limitações ocasionadas pela pandemia e pelas aulas remotas, a avaliação dos alunos ficou reduzida apenas ao acompanhamento de frequência e entrega das atividades. Antes da pandemia era realizada por meio de observação do desenvolvimento dos estudantes nas aulas, no entendimento das regras de algum jogo ou esporte, na socialização e convívio com os colegas.

De acordo com o PPP da escola-campo, os professores devem realizar as avaliações de modo contínuo e interdisciplinar contextualizando aspectos à realidade dos estudantes e seguindo o que está determinado no Regimento Geral para as instituições públicas da rede estadual de Roraima (BOA VISTA, 2017).

De acordo com o Capítulo IV do Regimento Geral, o Art. 61 que trata da verificação do regimento, a verificação do rendimento escolar na educação

básica segue os preceitos estabelecidos no Capítulo II, do Título V da LDB e normas emanadas do CEE/RR, e fundamenta-se na necessidade de:

I - avaliação de forma contínua, cumulativa, abrangente, diagnóstica e interdisciplinar, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os fatores quantitativos do desempenho do aluno; II - aceleração de estudos para aluno com defasagem idade-série; III - avanço de estudos, quando assim indicar a potencialidade do aluno, seu progresso nos estudos e suas condições de ajustamento a períodos mais adiantados; IV - progressão parcial; V - recuperação para aluno de baixo rendimento escolar, com destaque para a recuperação paralela e contínua inserida no processo de ensino e de aprendizagem; VI - aproveitamento de estudos concluídos com êxito; VII - frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas estabelecidas para o ano ou semestres letivos, para aprovação (RORAIMA, DOE, 2016, p. 11).

Uma situação a se destacar é sobre até que ponto os estudantes durante essa fase de aulas remotas estão conseguindo manter o empenho nos estudos e possuem recursos para tal, pois em alguns casos os estudantes perderam completamente o interesse nas aulas, por dificuldades de conseguir acompanhar os conteúdos, ou por não ter condições mínimas como computador, internet, espaço em casa.

Já os professores se tornaram reféns destas incertezas, limitados a não exigir muito dos alunos, pois eram poucos que realmente estavam presentes nas videoconferências *online*, além do receio dos docentes de que se cobrassem mais empenho nas atividades e nas aulas, os discentes poderiam abandonar a aula se desconectando dos encontros síncronos e não retornando mais a entrega das atividades.

Dias e Pinho (2020) mencionam que quando as escolas reabrirem, a emergente recessão econômica, certamente, aumentará as desigualdades e poderá reverter o progresso obtido por alguns países na expansão do acesso educacional e na melhoria da aprendizagem. Por isso, é necessário que os países reconheçam o problema como não o fizeram quando a Covid-19 começou a espalhar-se pelo mundo, e criem políticas públicas voltadas especificamente para a educação.

No período da pandemia da Covid-19 foram necessárias adequações na dinâmica escolar, sobretudo, nas aulas de EF, que apresenta especificidades pertinentes à prática corporal. Neste sentido, Oliveira, Ferreira e Silva (2020) esclarecem que uma das principais dificuldades enfrentadas na implantação do ensino remoto emergencial (ERE) é a exclusão digital e a limitação ou falta de acesso à internet.

É uma situação muito complexa, apesar de sabermos que muitos motivos e fatores explicam o porquê de os alunos não estarem entrando nas aulas, não temos todas essas respostas e nem temos como encontrar soluções para todas as situações, isso deixa os professores na sensação de impotência diante dessa situação.

O atendimento ficou limitado preferencialmente pelo aplicativo *whatsApp*, e geralmente foram passados textos com perguntas para serem respondidas pelos discentes, o que enfatizou mais a dimensão conceitual do conhecimento em detrimento das dimensões procedimentais e atitudinais (ZABALA, 1998).

A escola também disponibilizou o material impresso para os alunos buscarem na secretaria, inclusive houve o relato dos preceptores de que alguns alunos participaram das aulas por meio dessa estratégia. Contudo, foi complicado, porque muitos alunos não tinham transporte, e residiam longe da escola, por isso, houve casos de o pai/mãe perder o emprego e não ter dinheiro para ir à escola buscar o material. Podemos inferir que foram muitas situações que precisaram ser levadas em consideração para que fosse garantido o acesso dos estudantes durante o momento pandêmico.

Já o planejamento de 2022 com o retorno das aulas presenciais contemplou no primeiro bimestre a unidade temática ginásticas com o objeto de conhecimento ginástica de condicionamento físico direcionado aos significados/sentidos no discurso das mídias sobre atividade física e o exercício físico; corpo, saúde e beleza em diferentes períodos e contextos históricos, e linguagem corporal.

No segundo bimestre de 2022 foi abordada a unidade de esportes contemplando os objetos de conhecimento: esportes coletivos; autoria e relações de poder nas práticas orais, na arte, na literatura e nas práticas desportivas; práticas corporais de lazer em espaços públicos e privados; compreensão de textos que permeiam o mundo digital contemporâneo, relacionando às variedades linguísticas, culturais, artístico-literárias e esportivas; esportes olímpicos; modalidades esportivas dos jogos indígenas; esportes de aventura, lutas oriundas do ocidente e do oriente, danças folclóricas do Brasil e do mundo; as dimensões do conceito de lazer e suas implicações no mundo do trabalho e das relações de consumo; definições de exercícios físicos e/ou atividades físicas; esporte/jogo; manifestações artísticas e esportivas roraimenses.

No terceiro bimestre de 2022 será a dança, com os objetos de conhecimento voltado para as manifestações e representações da cultura rítmica e danças locais; expressividade artística e crítica social; linguagem corporal;

danças indígenas e de matriz africana; expressões artísticas urbanas próprias da cultura juvenil; construção de sentidos por meio da apreciação e participação nas manifestações artísticas, expressões artísticas, literárias e corporais. E, no quarto bimestre de 2022 será abordada a unidade de lutas com o objeto de conhecimento lutas oriundas do ocidente e do oriente.

Como descrito acima, pode-se perceber que a implementação da BNCC (BRASIL, 2018) já foi iniciada na escola-campo no que se refere a EF, ainda tímido na abordagem das unidades, não abarcando todas as seis unidades temáticas preconizadas no documento, porém é o início de um processo que certamente beneficiará os alunos com maior diversidade de práticas corporais, o que também incidirá positivamente na atuação do professor com a ampliação do conhecimento reverberando na prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES

O presente trabalho teve o objetivo de retratar a realidade da escola-campo, a EF e o processo de elaboração do planejamento experienciadas no SEF, durante o momento pandêmico.

Ao estudar o PPP da escola-campo conhecemos a rotina escolar, o funcionamento da escola e a cultura organizacional para que pudéssemos ter informações suficientes para elaborar o planejamento de acordo com as necessidades da comunidade escolar. Acrescentamos que a realidade narrada sobre as características da escola, como a precariedade dos recursos físicos, materiais, financeiros ou humanos, são fatos do cotidiano encontrados em diversas escolas da cidade de Boa Vista. Porém, infelizmente, nem todas as escolas podem contar com essa mesma estrutura física da escola-campo do SEF, que possui espaços amplos ou quadra esportiva para as aulas práticas de EF.

A elaboração do planejamento e da avaliação foram extremamente desafiadoras, uma vez que tivemos que nos adaptar à nova forma de ensino, ao quantitativo de aulas, as possibilidades tecnológicas e as dificuldades de acesso à internet, o que dificultou a presença dos discentes tanto nas aulas síncronas quanto assíncronas. No entanto, esta elaboração foi realizada conjuntamente no SEF, o que culminou com a seleção das unidades temáticas esportes, ginásticas, danças e lutas, diversificando o repertório das práticas corporais experienciadas pelos estudantes, culminando com o prosseguimento em 2022.

Reforçamos a importância da existência e integração de programas como o PRP, que possibilitam a interação dos licenciados ainda no processo de formação inicial com os docentes com experiência na prática pedagógica nas aulas de EF, pois cada um pode contribuir com aquilo que tem de melhor, ou seja,

os residentes com atualizações dos assuntos refletidos e dialogados na IES e os preceptores com sua vasta experiência de atuação na escola pública.

Toda a trajetória no SEF do PRP foi uma experiência que proporcionou novos olhares sobre a EF, apesar de todos os transtornos e de enfrentarmos uma situação difícil e delicada devido a esse período pandêmico, não deixamos de zelar e perseverar por uma educação de qualidade e para todos.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a oportunidade dada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES). À Universidade Estadual de Roraima (UERR/ Boa Vista/ Roraima) e à Escola Estadual Monteiro Lobato.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Glauce Barros Santos Sousa; DELL'OSBEL, Bruno Bottega; OLIVEIRA, Eniz Conceição. Planejamento participativo e integrado: desafios a serem superados em uma escola de ensino médio integrado ao técnico. Revista Prática Docente, Mato Grosso, v. 4, n. 2, p. 744-754, 2019. Disponível em: <http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/459/243>. Acesso em: 17 de jul. de 2021.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, v. 1, n. 1, p. 73-81, 2002. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1363>. Acesso em: 10 de jun. de 2022.

BOA VISTA. Secretaria Estadual da Educação e Desportos. Escola Estadual Monteiro Lobato. Projeto Político Pedagógico – PPP: aprendendo a fazer fazendo: Boa Vista: RR, SEEDR, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 de jan. de 2021.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 4. ed. Brasília, DF: Senado Federal, 2020a. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/02/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf. Acesso em: 14 de jun. de 2022.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de

Nível Superior. Chamada pública para apresentação de propostas ao Programa Residência Pedagógica (RP) - Edital nº 1/2020. Brasília, DF, 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-resid-c3-aancia-pedag-c3-b3gica-pdf>. Acesso em: 16 de jun. de 2022.

DARIDO, Suraya Cristina. Os conteúdos da Educação Física escolar: influências, tendências dificuldades e possibilidades. *Perspectivas da Educação Física escolar*, v. 2, n. 1, p. 5-25, 2001. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Suraya_Darido/publication/266186057_OS_CONTEUDOS_NA_EDUCACAO_FISICA_ESCOLAR/links/55b2271108ae9289a0851071.pdf. Acesso em: 10 de jun. de 2022.

DIAS, Érika; PINHO, Fátima Cunha Ferreira. A educação e a Covid. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 545-554, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/mjDxhf8YGdk84VfPmRSxzc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de jun. de 2022.

FARIAS, Uirá de Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; SOUSA, Cláudio Aparecido de; MALDONADO, Daniel Teixeira. Educação Física escolar no ensino fundamental: o planejamento participativo na organização didático-pedagógica. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 31, n. 58, p. 01-24, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2019e55270>. Acesso em: 17 de jul. de 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

JAHNS, Paula Leticia Schmidt. Tematizando a dança no ensino da educação física escolar: os entraves e as possibilidades do seu desenvolvimento a partir da visão de acadêmicos de educação física licenciatura. 2020. 55 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Santa Rosa, 2020. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/handle/123456789/7016>. Acesso em: 10 de jun. de 2022.

MONTORO, Ana Paula Pietro Nobre; LEITE, Carina Raffles; ESPÍNDOLA, Janine Aryadine; ALEXANDRE, Juliano Maestri; REIS, Monalisa da Silva; CAPISTRANO, Renata; LISBOA, Tailine; BELTRAME, Thais Silva. Aptidão física relacionada à saúde de escolares com idade de 7 a 10 anos. *Arquivos Brasileiros de Ciências da Saúde - ABCS Health Sci*. Santa Catarina. v. 41, n. 1, p. 29-33. 2016. Disponível em: <https://www.portalnepas.org.br/abcs/hs/article/view/842>. Acesso em: 10 de jun. de 2022.

OLIVEIRA, Tálita Regina Henrique de; FERREIRA, Verônica Moreira Souto; SILVA, Maria Ivonaide Félix Duarte da. *Desafios em tempos de pandemia: o ensino*

remoto emergencial da educação física no ensino fundamental. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS; ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2020, São Carlos. Anais [...]. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2020, p. 1-11. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1272/946>. Acesso em: 18 de jul. de 2021.

PITANGA, Francisco José Godim; BECK, Carmem Cristina; PITANGA, Cristiano Penas Seara. Atividade física e Redução do comportamento sedentário durante a pandemia do coronavírus. Arquivos Brasileiros de Cardiologia, v. 114, n.6, p. 1058-1060, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/abc/a/dFx6V5vJr9fT6zBww3gjLSk/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 17 de jul. de 2021.

PRADO, Guilherme do Val Toledo. Narrativas pedagógicas: indícios de conhecimentos docentes e desenvolvimento pessoal e profissional. Interfaces da Educação, Paranaíba, v. 4, n. 10, p. 149-165, 2015. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/537/502>. Acesso em: 09 de jun. de 2022.

RORAIMA (Estado). Secretaria Estadual da Educação e Desporto. Portaria nº 02980/16/SEED/GAB/RR, de 13 de dezembro de 2016. [Aprova o regimento interno geral para as escolas públicas da rede estadual do estado de Roraima]. Diário Oficial de Roraima: Boa Vista, ano 16, n. 2901, p. 08-13, 14 dez. 2016. Disponível em: https://imprensaoficial.rr.gov.br/app/_edicoes/2016/12/doe-20161214.pdf. Acesso em: 09 de jun. de 2022.

_____. Documento Curricular de Roraima. Versão 3. Boa Vista: SEEDR, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_rr.pdf. Acesso em: 09 de abr. de 2021.

_____. Universidade Estadual de Roraima. Projeto de Residência Pedagógica – Subprojeto de Educação Física. Boa Vista: UERR, 2020.

_____. Portaria nº 0010-N/2021/SEED/GAB/RR, de 18 de maio de 2021. [Calendário Escolar da Rede Pública Estadual de Ensino, para o ano letivo de 2021, para as etapas e modalidades de ensino da Educação Básica, a ser implementado em todas as unidades de ensino]. Diário Oficial de Roraima: Boa Vista, ano 21, n. 3965, p. 36-38, 19 maio 2021. Disponível em: https://www.imprensaoficial.rr.gov.br/app/_visualizar-doe/. 18 de maio de 2021.

SANTANA, Claudenia da Silva; COUTINHO, Diógenes José Gusmã. O desafio de trabalhar os jogos matemáticos e o BNCC na era digital no ensino fundamental. Brazilian Journal of Development. Curitiba, v. 6, n. 1, p. 28-40, 2020. Disponível

em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/5823/5231>.
Acesso em: 08 de jan. de 2021.

SCANTAMBURLO, Emanuela Laura Razia; ZANGALLI, Luiza Cella; KOHNLEIN, Janes Terezinha Cerezer; FACHINETO, Sandra. Avaliação de aprendizagem em meio a pandemia do coronavírus no Brasil. Anuário Pesquisa e Extensão Unoesc São Miguel do Oeste, v. 5, p. 1-7, 2020. Disponível em: <https://unoesc.emnuvens.com.br/apeusmo/article/view/25090>. Acesso em: 17 de jul. de 2021.

SOUSA, Nilza Coqueiro Pires de; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França; CARAMASCHI, Sandro. O ensino da dança na escola na ótica dos professores de Educação Física e de Arte. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 28, n.3, p. 505-520, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/f4dXtkxhFHB69rKWdpyVMFB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 de jul. de 2021.

SOUSA, Nilza Coqueiro Pires de; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França. Ensino da dança na escola: enfrentamentos e barreiras a transpor. Educación y Ciencia, v. 21, n.1, p. 1-19, 2019. Disponível em: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr10117>. Acesso em: 17 de jul. de 2021.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico: elementos metodológicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 2012.

_____. Coordenação do trabalho pedagógico: do trabalho político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2013.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. Campinas: Papirus, 2013.

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2015.

YOKOTA, Renata Tiene de Carvalho; VASCONCELOS, Tatiana França de; PINHEIRO, Anelise Rizzolo de Oliveira; SCHMITZ, Bethsáida de Abreu Soares; COITINHO, Denise Costa; RODRIGUES, Maria de Lourdes Carlos Ferreirinha. Projeto "a escola promovendo hábitos alimentares saudáveis": comparação de duas estratégias de educação nutricional no Distrito Federal, Brasil. Revista de Nutrição. Campinas, v. 23, n. 1, p. 37-47, jan./fev. 2010. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-547926> Acesso: 10 de jun. de 2022.

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

CAPÍTULO 7

A REGÊNCIA NO SUBPROJETO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UERR: A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA ESTADUAL MONTEIRO LOBATO EM BOA VISTA/RR NO PERÍODO DA COVID-19

Nilza Coqueiro Pires de Sousa¹, Leonardo Mendonça Tupinambá², Klyssia Isaac Sahdo²,
Sivone Costa de Araújo³

INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica (PRP) possibilita ao discente a imersão no cotidiano escolar de forma sistematizada e planejada, permitindo que ele adquira experiências concretas na atividade docente e enriqueça a sua formação, com as avaliações e reflexões realizadas sobre a sua prática docente e de sua própria autoavaliação (BRASIL, 2020).

Esta ação, segundo Brasil (2020), integra a política nacional de formação de professores propiciando aos acadêmicos durante a formação inicial espaços para o estabelecimento das relações, socialização de experiências e promove o fortalecimento da aproximação entre a Instituição de Ensino Superior (IES) e a escola-campo.

Destaca que dentre as atividades de imersão, o PRP deve contemplar a regência e a intervenção pedagógica em sala de aula, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora.

Para realizar a regência é importante que a prática pedagógica seja compreendida como uma ação do professor no espaço de sala de aula, em que todas as atividades realizadas no processo educativo devem ser desenvolvidas com consciência e ligadas a um referencial teórico e metodológico (SACRISTÁN, 1999).

Corroborando com este entendimento, Sánchez Vázquez (2007) enfatiza que para a aquisição de conhecimentos teórico/práticos, a relação teoria e prática devem ser entendidas como dois componentes indissolúveis da práxis,

1 Professora Docente Orientadora do Programa Residência Pedagógica (PRP) Subprojeto Educação Física e Professora do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Roraima (UERR).

2 Professor e Professora Preceptores do PRP Subprojeto Educação Física e docentes da rede de Ensino Básico Estadual de Roraima.

3 Aluna residente do PRP Subprojeto Educação Física e graduada do Curso de Licenciatura em Educação Física da UERR.

ou seja, a teoria depende da prática, uma vez que esta determina o horizonte do desenvolvimento e o progresso do conhecimento.

Contudo, no início de 2020 todas essas práticas pedagógicas tomaram um rumo diferente por conta da pandemia de Covid-19, sendo necessário o isolamento social, ocasionando o fechamento das escolas brasileiras. Optou-se pelo ensino remoto emergencial (ERM), mas inicialmente os docentes tiveram dificuldades em ministrar as aulas remotas (GODOI; KAWASHIMA; GOMES, 2020).

Os meios encontrados e utilizados pelos docentes para prosseguir com as aulas foram plataformas de ensino e videoconferência, aplicativos de conversas e redes sociais. Esta situação impactou de maneira significativa o trabalho docente e a participação discente nas aulas.

Deste modo, a elaboração dos planos de aula com atividades individuais e coletivas auxiliaram a definir as ações didático-pedagógicas que foram articuladas as orientações da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), do Documento Curricular de Roraima - DCRR (RORAIMA, 2019) e das ações do plano de intervenção baseadas na análise do contexto escolar por meio do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola-campo (BOA VISTA, 2017).

No que diz respeito a regência, os residentes ministraram nas aulas de Educação Física (EF) as unidades temáticas (ginásticas, esportes, danças e lutas) que foram experienciadas predominantemente de maneira remota, e no final do PRP realizaram-se aulas presenciais ministradas em diferentes espaços escolares, por intermédio de metodologias inovadoras com o acompanhamento dos preceptores e apoio da docente orientadora.

O presente relato teve como objetivo apresentar a prática pedagógica e compartilhar a experiência vivenciada no Subprojeto de Educação Física (SEF), apontando as principais dificuldades e desafios em ministrar as aulas durante o isolamento social mediante a pandemia da Covid-19. A seguir abordamos os caminhos formativos realizados no PRP.

TRAJETÓRIA FORMATIVA DO SUBPROJETO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O SEF (RORAIMA, 2020) do PRP da UERR foi realizado na escola estadual Monteiro Lobato, localizado em Boa Vista no estado de Roraima, que atende as modalidades voltadas aos anos finais do ensino fundamental II (EFII), ensino médio regular (EMR), educação de jovens e adultos (EJA) e o novo ensino médio (NEM). As vivências aconteceram no período compreendido de outubro de 2020 a março de 2022, perfazendo três módulos com o total de 414 horas.

Participaram do SEF um grupo de 21 atores sociais, constituído por uma docente orientadora com 48 anos, dois preceptores (preceptora A com 40 anos e preceptor B com 43 anos) e 18 residentes com idade entre 22 e 28 anos, sendo 12 do gênero feminino e seis do gênero masculino. Destes, 15 concluíram o curso de EF neste período, inclusive quatro passaram em concursos públicos municipais e estaduais na educação básica, em que dois residentes já assumiram seus cargos e estão atuando na área.

Em 2020, no Módulo I, havia um total de 2113 alunos matriculados, o SEF do PRP abrangeu um total de 718 alunos divididos em 16 turmas (3 turmas de 8º ano de EFII, 2 turmas de 9º anos do EFII, 5 turmas de 1ª série do EMR e 6 turmas de 2ª série do EMR). Já no Módulo II, em 2021, havia 1993 discentes matriculados, na qual também tivemos 16 turmas atendidas pelo SEF do PRP (3 turmas de 9º anos EFII, 7 turmas de 1ª série EMR e 6 turmas de 2ª série EMR).

Enquanto, no Módulo III, em 2022, houve 2324 estudantes matriculados. Cabe salientar que neste ano permaneceram 3 residentes no SEF, devido ao desligamento dos demais por questões de finalização da graduação em dezembro de 2021 e do PRP em abril deste ano. Foram atendidas apenas 2 turmas de 1ª série do NEM sob a supervisão do preceptor B com o atendimento de 68 alunos. Ao final dos três módulos, o SEF do PRP atendeu 44 turmas e 1339 estudantes num total de 6430 matriculados na escola, perfazendo 21% do universo escolar.

No SEF, a ambientação dos residentes foi distribuída em três momentos. O primeiro foi destinado a preparação da equipe por meio da formação geral e específica, do diagnóstico da realidade escolar e da elaboração do planejamento das atividades. Já o segundo momento, foi dedicado a elaboração dos planos de aula. Por fim, a regência foi o terceiro momento possibilitando aos residentes vivenciarem a prática pedagógica. Especificamente neste trabalho enfatizaremos as experiências destinadas a elaboração dos planos de aula e a regência.

O acompanhamento das atividades foi realizado por intermédio de reuniões entre a docente orientadora, os preceptores e residentes do SEF. Os encontros com duração de duas horas por semana aconteceram de maneira remota, por meio de videoconferência nas plataformas digitais como o *Google Meet*.

Nos encontros semanais do SEF sob a supervisão da docente orientadora foram realizadas atividades como: fichamentos dos livros/artigos, estudos sobre a realidade da escola-campo, seminários, palestras, elaboração de planejamento das ações didáticas pedagógicas, avaliações das experiências vivenciadas, reflexão sobre os processos avaliativos em EF, vivências ministradas pelos residentes, elaboração de relatórios semestrais, relatos de experiência e organização de dois cursos de extensão.

Já nas reuniões semanais, as atividades realizadas pelos residentes na escola-campo sob a supervisão dos preceptores foram o acompanhamento das aulas; auxílio no planejamento e realização de regências. Os residentes e preceptores que formam cada equipe de trabalho elaboraram os planos de intervenção, propondo atividades por meio de metodologias inovadoras articuladas as premissas da BNCC (BRASIL, 2018), contemplando um ensino contextualizado, criativo e inovador.

Utilizamos as narrativas autobiográficas dos residentes por meio dos relatos para apresentar as experiências vivenciadas na intervenção pedagógica, após a elaboração do planejamento anual, tendo como embasamento teórico os estudos dos documentos oficiais referentes ao PPP da escola-campo (BOA VISTA, 2017), a BNCC (BRASIL, 2018) e o DCRR (RORAIMA, 2019).

As narrativas para a formação docente têm a finalidade “de compartilhar saberes e conhecimentos a partir da reflexão sobre a própria experiência, da observação da prática dos pares, da discussão coletiva, da leitura, do estudo e da pesquisa” (PRADO, 2015, p. 150). Por isso, os relatos foram fundamentais para refletir sobre o que aprender, para que aprender, como ensinar e como promover redes de aprendizagem colaborativa, numa perspectiva inovadora e inclusiva.

Dessa maneira, todas as experiências foram refletidas continuamente diante das intervenções com os alunos da escola-campo, já que possibilitaram a qualificação constante do trabalho desenvolvido, tendo como premissa o desenvolvimento integral do sujeito por meio de um processo formativo, que pudesse contribuir significativamente no seu desenvolvimento físico, intelectual, social, emocional.

No SEF averiguamos quatro eixos temáticos que diz respeito à formação docente, a contextualização da escola campo e da EF, o planejamento e a regência. No entanto, para a constituição deste capítulo debruçamos nossa análise no eixo “regência”, que será detalhado no próximo capítulo.

REGÊNCIA: CONCEITOS, PRÁTICAS E APRENDIZADO

Neste capítulo abordamos a práxis pedagógica experienciada no SEF do PRP em relação as regências que aconteceram no decorrer de 2020 a 2022, apresentando as dificuldades e os desafios enfrentados no processo de ensino/aprendizagem dos alunos.

Sánchez Vázquez (2007) salienta que a práxis representa uma atividade material e transformadora, por representar movimento e articulação entre teoria e prática, no sentido de que a teoria por si só não pode ser concebida como práxis, pois a ela não corresponde uma prática de verificação de sua validade ou não, bem como uma prática sem fundamento teórico, é uma prática vazia de significado, e não poderá contribuir para o avanço do conhecimento.

Dentre todas as etapas anteriores referentes à formação e o planejamento do PRP, a regência é a que aproxima os residentes dos alunos, e permite desenvolver uma prática pedagógica como professores responsáveis por uma turma, portanto, essa etapa é considerada uma das mais importantes de todo processo.

O SEF do PRP iniciou em outubro de 2020, ao final do ano letivo e durante a pandemia. Por isso, no Módulo I, a regência aconteceu de maneira remota na plataforma digital *whatsapp*. O conteúdo foi desenvolvido por meio de textos, links de vídeos e imagens postadas nos grupos das turmas.

Neste módulo tivemos a participação de dois preceptores e 16 residentes, na qual dividimos uma turma para cada residente auxiliar na entrega e na correção das atividades. No entanto, tivemos muita dificuldade em repassar o conteúdo e principalmente atingir todos os alunos, pois, de acordo com Oliveira, Ferreira e Silva (2020), uma das principais dificuldades enfrentadas na implantação do ERE é a exclusão digital, e a limitação ou falta de acesso à internet.

Para facilitar o acesso e a participação às atividades, foi realizada a explanação dos conteúdos por intermédio de áudio e aplicamos as atividades para reforço da aprendizagem. Os conteúdos trabalhados foram a ginástica de condicionamento físico (Figura 1a) direcionado aos conhecimentos sobre o corpo. Foi enfatizado a relação entre a ginástica, sedentarismo e qualidade de vida, e

Programa Residência Pedagógica: Relatos das ações desenvolvidas nos Subprojetos PRP/ UERR, no período 2020 a 2022, em tempos de pandemia do Covid-19

por meio de atividades de pesquisa buscou estudar a relação da ginástica com o gasto energético, a composição corporal, entre outros.

Os esportes (Figura 1b) foi outro conteúdo trabalhado, na qual ministramos as aulas mostrando os tipos de esporte e sua classificação, conceituando e exemplificando o que são os esportes de marca, esportes técnico-combinatórios, esportes de precisão, esportes de combate, esportes de campo e taco e esportes de invasão.

Outra unidade temática trabalhada foi as lutas (Figura 1c) que procuramos identificar as características (códigos, rituais, elementos técnico-táticos, indumentária, materiais, instalações, instituições) das lutas do Brasil, e caracterizamos as diferenças entre as artes marciais no Brasil e no mundo conforme preconizado na BNCC (BRASIL, 2018).

Para Godoi, Kawashima e Gomes (2020), esse novo contexto de ensino trouxe dificuldade aos professores quanto a adaptação às aulas online e ao uso de ferramentas tecnológicas e principalmente, “a inibição ou resistência dos alunos em ligar a câmera durante as aulas online. Na opinião dos professores, isso dificulta a avaliação dos alunos e gera dúvidas se os alunos estão acompanhando ou não a aula” (p. 91).

Figura 1: Planos de aula realizadas remotamente durante a pandemia em 2020.

ESCOLA ESTADUAL MONTEIRO LOBATO ATIVIDADE 2	ESCOLA ESTADUAL MONTEIRO LOBATO ATIVIDADE VIRTUAL	ESCOLA ESTADUAL MONTEIRO LOBATO ATIVIDADE 3
<p>Professor: [REDACTED] Área do Conhecimento: Educação Física Turmas: 9os anos C D E e F Unidade Temática: Ginástica Objeto do Conhecimento: Ginástica de Condicionamento Físico Habilidades/Objetivos: (EF35EF07) experimentar e fruir um ou mais progr: de exercícios físicos, identificando as exigências corporais desses difer: programas e reconhecendo a importância de uma prática individual: adequada às características e necessidades de cada sujeito. Competências: (Corpo e Movimento): Compreender a origem da cultura corporal de movin: e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual. (Vida e Saúde): Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realizaçã: práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no context: atividades laborais.</p> <p>GINÁSTICA DE CONDICIONAMENTO FÍSICO</p> <p>Realizar atividades físicas, especialmente os exercícios incorpo: na ginástica de condicionamento físico, é de extrema importânci: par: organismo saudável e maior qualidade de vida.</p> <p>A palavra "condicionamento" – pode se referir a vários tipos diferent: exercício. O condicionamento corporal refere-se a exercíci: que aument: força, velocidade, resistência ou qualquer outro atributo físico.</p> <p>Exercícios da ginástica de condicionamento físico, quando realizad: frequência e de maneira adequada, podem reduzir a gordura, aument: o : muscular e preparar o corpo para os rigores do esporte.</p> <p>Princípios básicos da ginástica de condicionamento físico</p> <p>Praticamente todos os exercícios que você faz em casa ou na academia são uma forma de condicionamento físico, mas você deve projetar exercícios equilibrados para tirar o máximo proveito de sua rotina. Para isso é importante entender os princípios por trás de cada tipo de atividade.</p> <p>Condicionamento Aeróbico</p> <p>Quando você sai para um mergulho matinal, para correr ou fazer sua rot: 30 minutos no elíptico ou bicicleta, você está colocando seu corpo at: de condicionamento físico aeróbico.</p>	<p>Professor: [REDACTED] Área do Conhecimento: Educação Física Turmas: 9os anos C D E e F Competências: Compreender a lógica interna dos esportes; Compreender a classificação dos esportes através de sua lógica interna. Conteúdos: Lógica interna dos esportes; Classificação dos esportes.</p> 	<p>Professor: [REDACTED] Área do Conhecimento: Educação Física Turmas: 9os anos C D E e F Unidade Temática: Lutas Objeto do Conhecimento: Lutas no Brasil e no Mundo Habilidades/Objetivos: (EF35EF11) identificar as características (co: rituais, elementos técnico-táticos, indumentária, materiais, instalaç: instituições) das lutas do Brasil. Competências: (Identidade e Cultura): Reconhecer as práticas corporais como elem: constituidoras da identidade cultural dos povos e grupos. (Corpo e Movimento): Compreender a origem da cultura corporal de mov: e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual. (Vida e Saúde): Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realizaçã: práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no context: atividades laborais.</p> <p>LUTAS e ARTES MARCIAIS</p> <p>As artes marciais e as lutas possuem alguns aspectos que se tornam difer: As lutas consistem no combate direto com o adversário.</p> <p>Já as artes marciais são respeito as técnicas de lutas desarmadas para: em batalhas, no intuito de defender um povo ou uma nação. No entant: uso de armamento de fogo, essa modalidade passou perder função para: fies. Porém, o termo continua em utilização. O treinamento, assim o judô, Karatê, muay thai, esgrima, dentre outros desportos são exemp: artes marciais.</p>  <p>© Shutterstock e um exemplo de arte marcial. (Foto: Shutterstock)</p>
(a)	(b)	(c)

Fonte: Elaborado pelos autores.

E, diante desse cenário de pandemia que estamos vivendo, o ensino remoto impactou significativamente o trabalho dos docentes e a participação dos

discentes nas aulas. Coelho, Xavier e Marques (2020) explicam que este tipo de ensino remoto até pode ser encarado como uma alternativa para manter o vínculo, estimular o desenvolvimento cognitivo, promover debates e reflexões que podem ir além do conteúdo programático, mas que não pode caracterizar um ano letivo como se em condições normais.

Percebemos que as dúvidas e incertezas quanto ao retorno das aulas presenciais e da conclusão dos estudos para os alunos do terceiro ano, além das dificuldades de acesso, dificuldades financeiras, problemas familiares, desgaste físico e emocional e outros problemas de saúde advindos da Covid-19 geram uma ansiedade que pode causar uma experiência desfavorável influenciando os estudantes durante as atividades.

Para Machado *et al.* (2020), é possível dizer que o desenvolvimento das aulas de EF em instituições públicas é pautado por professores que sempre apresentaram dificuldades de distintas ordens e neste período, essas dificuldades permanecem, porém de outra forma, o acesso à internet e o seu tempo de planejamento.

A educação na atualidade, mesmo em modo remoto deve ser pautada nos objetivos fundamentais da educação, nas questões da vida cotidiana, do trabalho e da sociedade [...]. As aulas agora ocorrem via tela de computador, tablets ou smartphones, com o professor on-line para tirar dúvidas e passar o conteúdo ou através de vídeos, aulas gravadas sem a tão importante interação professor-aluno, aluno-aluno (COELHO; XAVIER; MARQUES, 2020, p.7).

Por isso, Coelho, Xavier e Marques (2020) apontam que sem um cenário lúdico e de troca de relações que a aula de EF proporciona, é comum encontrarmos alunos desmotivados, sem vontade pessoal de participar das aulas. A desmotivação pode ser entendida como um dos fatores que provocam a evasão das aulas remotas de EF e sem esse desempenho os alunos não conseguirão desempenhar suas atividades cotidianas.

Com essas dificuldades e realidade, tanto professores preceptores quanto os residentes tiveram que se adaptar a esse formato de regência no período pandêmico. Foi a partir disso que surgiu a ideia do diagnóstico para identificarmos a participação dos discentes nas aulas remotas e o conhecimento dos alunos em relação às práticas corporais.

Após a obtenção dos resultados os residentes passaram a participar dos grupos de *whatsApp* e interagir com os alunos, enviando mensagens, tirando dúvidas, enfatizando a importância da participação e da devolutiva das atividades.

No módulo I realizamos o primeiro diagnóstico por intermédio da ferramenta *Google Forms* para identificar a realidade dos estudantes. Foi disponibilizado o *link* de acesso para os alunos responderem sete indagações acerca da localização da residência, com quem reside, se tem acesso à internet, o tipo de conexão, o dispositivo utilizado para assistir as aulas, a participação das aulas remotas e impressas.

Foi estabelecido o prazo de uma semana para os alunos responderem o diagnóstico, pedimos que fizessem o possível para responder, pois as respostas serviriam para orientar o planejamento e possibilitar o protagonismo dos discentes. Dentre os 718 estudantes atendidos no SEF, obtivemos respostas de 186 alunos, o que equivale a 26% do público atendido.

Em relação a moradia constatamos um possível problema, dentre os que responderam, 130 (70%) alunos moravam em bairros afastados do centro, onde se localiza a escola-campo. Este fator pode ser um dos determinantes desfavoráveis para a participação dos discentes nas aulas de EF no horário oposto em um possível retorno das aulas presenciais.

Verificamos que 89 (48%) discentes moravam com o pai e a mãe. Já 60 (32%) estudantes responderam que residiam apenas com a mãe. Enquanto, 11 (6%) alunos moravam com a mãe e o padrasto, 9 (5%) com os avós, 5 (3%) com o pai, 2 (1%) pai e madrasta, 2 (1%) marido, 2 (1%) tio/tia, 2 (1%) irmã/irmão, 2 (1%) primo/prima e 2 (1%) indefinido.

Averiguamos que 180 (97%) alunos tinham acesso à internet e somente 6 (3%) não tinha esta possibilidade. Já 177 (95%) discentes usavam o celular como dispositivo, enquanto 9 (5%) assistiam a aula pelo computador. Podemos inferir que os estudantes que não responderam o diagnóstico, não tem ou tem dificuldade de acesso à internet.

A maioria dos alunos (164; 88%) participavam das aulas remotas, pois tem acesso à internet, contudo, detectamos um grupo de alunos (22; 12%) que não participavam das aulas remotas por terem dificuldades de acesso à internet, a família possui apenas um celular e este fica com o pai durante o dia.

Notamos que 49 (26%) estudantes optaram por buscar e participar das atividades impressas, mesmo tendo acesso à internet, por não terem dispositivo compatível para acesso às atividades remotas e assim realizavam as atividades impressas. Os docentes encaminhavam as atividades para a coordenação que organizava e fazia uma apostila para entregar aos pais desses alunos.

Estas informações foram importantes para conhecer a realidade das turmas e pensar em metodologias e estratégias para motivar os alunos

participarem das aulas de EF, e assim elaborar o planejamento anual e os planos de aula para alcançar tais objetivos.

O Módulo II iniciou em abril de 2021 com as reuniões virtuais entre preceptores e residentes pela plataforma *Google Meet*. Cada residente ficou responsável por duas turmas, na qual ficou encarregado por elaborar o plano de aula de uma unidade temática, construindo material em slides para ser utilizado nos encontros síncronos, e compartilhados com os preceptores para serem analisados, discutidos e reformulados quando necessário.

Na escola também utilizamos outras plataformas como o *Google Classroom* (Figura 2) e o *Google Meet*. Com isso, as aulas passaram a ser síncronas de 15 em 15 dias. Com essa tecnologia aumentamos o leque de opções em relação aos conteúdos e a criatividade nas aulas. Após 15 dias de adaptação com as plataformas passamos a utilizar as ferramentas disponíveis e realizar postagens de vídeos, textos, imagens, *links* e gravação das aulas.

Figura 2: Jogos interativos criados na plataforma wordwall.



Fonte: <https://wordwall.net/pt>

Com essas ferramentas do *Google Meet*, *Google Forms* e *Google Classroom* foi possível realizarmos a avaliação. Os alunos tinham o prazo de 15 dias para encaminhar as respostas. As notas dos discentes eram lançadas na plataforma *Excel*, onde os preceptores solicitaram para os residentes averiguarem a participação dos estudantes e assim lançar as notas. De acordo com as orientações passadas pela Secretaria de Estado da Educação e Desporto (SEED - RR) e seguidas pela escola, todas as disciplinas deveriam realizar uma prova como parte das avaliações, além da participação nas aulas assíncronas e a resolução das atividades, foi realizada uma prova de acordo com as dimensões conceituais.

Segundo Zabala (1998), uma prova escrita, relativamente simples, é bastante eficaz para se determinar o conhecimento que se tem de um fato. Considerando as outras dimensões citadas por este autor, as dimensões atitudinais e procedimentais, podemos perceber que a avaliação ficou incompleta, pois Zabala considera que,

Quando os conteúdos de aprendizagem são conceituais, o grau de compreensão dos conceitos é em muitos casos, limitado. Sempre pode se ter um conhecimento mais profundo e elaborado dos conceitos, dificilmente podemos dizer que a aprendizagem de um conceito está concluída. Em todo caso, o que faremos é dar por bom certo grau de conceitualização. E aqui é onde começamos a ver a dificuldade que representa avaliar a aprendizagem de conceitos. Teremos que falar de graus ou níveis de profundidade e compreensão, algo que implica a necessidade de propor atividades em que os alunos possam demonstrar que entenderam, assim como sua capacidade para utilizar convenientemente os conceitos aprendidos (ZABALA, 1998, p. 204).

As unidades temáticas e seus respectivos objeto de conhecimento foram: as ginásticas (conscientização corporal e de condicionamento físico); os esportes (marca, técnico-combinatórios, campo e taco, e combate), e as danças (contexto comunitário e regional, latinas e de matriz africana). Foram ministradas 10 aulas síncronas e 5 aulas assíncronas.

Com os residentes mais seguros e confiantes, conhecendo melhor os alunos de cada turma que estavam responsáveis, eles passaram a participar das aulas síncronas por meio da plataforma *Google Meet*. Nas duas primeiras aulas, eles foram apresentados, observaram a aula e a participação dos discentes.

Conforme ganharam experiência e confiança, passamos a dividir a aula. Os preceptores iniciavam o primeiro momento relembrando o conteúdo da aula anterior e/ou comentavam as atividades realizadas durante a semana. E, a outra parte da aula os residentes assumiam a turma, ministrando o conteúdo que haviam elaborado de acordo com seu plano de aula. Também apresentavam vídeos para fixar o assunto. Ao final, era destinado um tempo para que os alunos tirassem as dúvidas.

Na primeira semana de aula do ano letivo de 2021 foi passado um vídeo de boas-vindas para os alunos. Nesse vídeo tivemos apresentação e foi explicado como seriam as aulas remotas de EF. Já na primeira aula síncrona foi aplicado um questionário do segundo diagnóstico para os alunos elaborado no *Google Formulários*[®], com o objetivo de entendermos melhor a realidade das turmas. O *link* foi postado na plataforma *Google Classroom* uma semana antes, em que

aproveitamos a aula síncrona para tirar as dúvidas e convencer os discentes a responder o questionário, sendo liberados após responder as indagações.

Cabe salientar que mesmo estando no Módulo II do SEF do PRP e continuando na escola-campo, não permanecemos com as mesmas turmas, logo, realizamos o segundo diagnóstico com três perguntas, na qual indagamos os alunos sobre a realização de alguma atividade e o conteúdo estudado na EF no ano letivo anterior, e o conteúdo que gostaria de experimentar nas aulas em 2021. Estas informações foram de suma importância para a inserção da proposta de um planejamento participativo e na elaboração dos planos de aula.

Na segunda aula síncrona, a aula foi dividida em dois momentos. No primeiro momento da aula foi apresentado o resultado do diagnóstico para os alunos, reforçando que o planejamento deste ano seria elaborado a partir das respostas desse instrumento.

No tocante ao resultado do segundo diagnóstico, constatamos que 293 (66%) discentes responderam o formulário num universo de 442 alunos atendidos no SEF, aumentando significativamente a devolutiva das respostas contribuindo para uma melhor organização do planejamento, e conseqüentemente na elaboração dos planos de aula.

Das 293 respostas, verificamos que 232 (79%) estudantes fizeram atividade de EF no ano letivo anterior, enquanto 61 (21%) não fizeram. Em relação ao conteúdo estudado no ano letivo anterior, as respostas eram de múltipla escolha e os discentes podiam citar mais de um conteúdo. Dentro os conteúdos mais citados, 49 (51%) discentes estudaram a unidade temática esportes, 16 (17%) citaram a ginástica, 16 (17%) lutas e 12 (12%) disseram práticas corporais de aventura. Com somente uma (1%) a unidade temática dança. E, somente dois (2%) não tiveram aula de EF.

Por fim, os conteúdos com mais indicações que os alunos gostariam de vivenciar em 2021 foram os esportes (116; 38%) e as ginásticas (84; 28%), na qual constatamos que estas unidades temáticas também correspondem as que eles experimentaram no ano anterior com a predominância dos conteúdos esportivos. Entretanto, mencionaram outras possibilidades de práticas corporais, o que retrata um outro olhar sobre as aulas de EF pelos estudantes (Gráfico 1).

Gráfico 1: Os conteúdos da Educação Física que os alunos gostariam de estudar em 2021.



Fonte: Elaborado pelos autores.

A partir do conhecimento dos conteúdos que foram estudados e dos que os discentes gostariam de vivenciar nas aulas de EF, foi possível definir as unidades temáticas que abordamos no nosso planejamento, em que respeitamos a vivência dos alunos, e possibilitamos a oportunidade de serem protagonistas desse momento tão importante do ato educativo.

Desse modo, o planejamento anual foi elaborado de acordo com o PPP da escola-campo (BOA VISTA, 2017), a BNCC (BRASIL, 2018) e o DCRR (RORAIMA, 2019). O período de execução do plano de trabalho foi de 03/05/2021 a 17/12/2021.

O planejamento anual procurou dialogar com as premissas da BNCC (BRASIL, 2018) e com o DCRR (RORAIMA, 2019), na qual define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem aprender ao longo das etapas e modalidades da educação básica, para assegurar o desenvolvimento das dez competências gerais (conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; cultura digital; comunicação; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania), que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Além de articular as unidades temáticas da EF (esportes; ginásticas e danças) que foram desenvolvidas em 2021 com as oito dimensões do conhecimento (experimentação; uso e apropriação; fruição; reflexão sobre a ação; construção de valores; análise; compreensão e protagonismo comunitário) propostos pela BNCC (BRASIL, 2018).

No segundo momento, os residentes realizaram a regência da aula sobre a unidade temática ginástica. Foi elaborado o plano de aula sobre o objeto de conhecimento de conscientização corporal e de condicionamento físico com base na BNCC (BRASIL, 2018). Os residentes explanaram sobre a diferença entre atividade física e exercício físico (GUISELINI, 2006), explicaram sobre as capacidades físicas: força, velocidade, agilidade, coordenação, resistência e salientaram a importância da prática corporal regular.

Ao final, aplicamos um questionário sobre capacidades físicas para avaliar se os estudantes conseguiram assimilar o assunto da aula. O questionário foi disponibilizado na plataforma *Google Forms* e acessado pelo *link* <https://forms.gle/7d96JC2Sst39Nrhm8> (Figura 3).

Figura 3: Atividades sobre a diferença entre atividade física e exercício físico (a; b) e questionário elaborado sobre capacidades físicas (c).



Fonte: Google Imagens (a; b) e (c) elaborado pelos autores.

Os alunos tiveram um prazo de dois dias para responder o questionário, obtivemos um retorno em média de 50% (18) dos estudantes de cada turma que responderam, sendo que, em três turmas uma média de 60% (22) e duas turmas uma média 30% (12) de respostas. Constatamos que a devolutiva dos discentes em relação as atividades aumentaram após esta aula.

A terceira aula foi assíncrona devido à instabilidade na internet, e não foi possível abrir a sala no *Google Meet*. Por isso, foi gravado um vídeo com a parte do conteúdo e solicitado às residentes que gravassem a parte delas e encaminhassem para assim juntar os dois vídeos e disponibilizá-los para os alunos na plataforma *classroom*.

No vídeo foi abordado os benefícios da atividade física e os sinais vitais. As residentes explicaram o que é frequência cardíaca e sua aferição, bem como utilizá-la para treinamento físico. Nesta aula também foi aplicado uma atividade, porém como a aula não foi síncrona, somente 30% (12) dos alunos responderam, porque não tinham como tirar as dúvidas sobre como realizar a atividade.

A atividade pedia que cada aluno fizesse a aferição da sua frequência cardíaca de repouso, depois, calcular sua frequência cardíaca máxima e frequência cardíaca de reserva. E para incentivar a prática e facilitar o aprendizado, os estudantes teriam que fazer essa aferição da frequência cardíaca de repouso em dois membros da família.

Concordamos com Machado (2011) quando ressalta que mediante uma ação pedagógica e de um trabalho de socialização, o educador pode desenvolver atividades que contribuam com a construção da autoestima e autonomia das crianças com o meio que está inserido, devendo gerar oportunidades para os alunos viverem novas situações e experiências.

Na regência, os residentes têm a oportunidade de ter contato com os alunos de maneira direta e com autonomia de professor ainda que seja remotamente. Segundo Martiny e Silva (2011), vivenciar a escola no seu dia a dia, sua rotina, suas usualidades e costumes, ou seja, a cultura escolar, faz com que o professor adquira experiências (positivas ou não) e as incorpore à sua ação docente.

Na quarta aula síncrona, recapitulamos o conteúdo da aula anterior, e indagamos aos alunos sobre as dúvidas na atividade, contudo, somente dois (1%) discentes se manifestaram para perguntar algo na aula, e apenas 12 (30%) deram retorno da atividade. Já na quinta aula síncrona foi abordado o conteúdo de ginástica de conscientização corporal (Figura 4), mostrando primeiramente os tipos de ginástica: geral ou ginástica para todos (GPT), condicionamento físico e conscientização corporal.

Figura 4: Aula síncrona sobre os tipos de ginástica de conscientização corporal.



Fonte: Google Imagens.

Para Vieira (2013), a ginástica é um conteúdo muito importante para a EF escolar, no desenvolvimento das crianças e adolescentes. Esta modalidade além de ter um caráter lúdico, melhora flexibilidade, alongamento, resistência muscular, força de explosão, força estática e força dinâmica, além é claro de ajudar consideravelmente na melhora da coordenação motora.

Na sexta e sétima aula abordamos os esportes técnico-combinatórios, mais especificamente o *surf* e o *skate* (Figura 5) que foram incluídos nas Olimpíadas de Tóquio 2020, contudo, devido à pandemia, foram realizadas em 2021.

As modalidades foram escolhidas de acordo com algumas sugestões observadas no diagnóstico, bem como, aproveitar o engajamento feito pelas mídias sociais e televisão acerca das olimpíadas e da participação dos brasileiros que na oportunidade, ganharam medalhas para o Brasil. Durante as aulas foram abordadas os seguintes temas: conceito, histórico, características do *surf* e *skate* no cenário mundial, nacional e nas olimpíadas.

Figura 5: Apresentação de slides sobre esporte técnico-combinatório *surf* e *skate* nas aulas.



Fonte: Google Imagens.

As modalidades foram escolhidas de acordo com algumas sugestões observadas no diagnóstico, bem como, aproveitar o engajamento feito pelas mídias sociais e televisão acerca das olimpíadas e da participação dos brasileiros que na oportunidade, ganharam medalhas para o Brasil. Durante as aulas foram abordadas os seguintes temas: conceito, histórico, características do *surf* e *skate* no cenário mundial, nacional e nas olimpíadas.

Na oitava aula continuamos com a unidade temática esportes, tendo como objeto de conhecimento os esportes de campo e taco. Prosseguindo com a temática de esportes olímpicos abordamos o beisebol e *softbol*. Além de detalhar e explicar a diferença entre as duas modalidades, apresentamos sua conceituação histórica, regras do jogo, equipamentos, cenário mundial, nacional e nas olimpíadas. Também foi elaborado jogos interativos para avaliar a apropriação do conhecimento pelos discentes (Figura 6).

Figura 6: Apresentação de slides sobre os esportes beisebol e softbol (a) nas aulas e jogos interativos criados na plataforma wordwall (b; c).



Fonte: Google imagens (a) e <https://wordwall.net/pt> (b; c)

Na nona e décima aula, a unidade temática foi referente às danças e os objetos de conhecimento foram as danças do contexto comunitário e regional, latinas e de matriz africana (Figura 7a, b e c respectivamente). Mesmo sendo poucas aulas para abranger todo esse tema, conseguimos filtrar as informações mais importantes para que pudéssemos despertar o interesse dos alunos pela dança e potencializar o conhecimento das danças já conhecidas.

Figura 7: Apresentação de slides nas aulas sobre as danças regionais (a), danças latinas (b) e africanas (c).



Fonte: Google Imagens.

Destacamos as diferenças entre os tipos de danças de acordo com a regionalidade e nacionalidade, mostramos as principais características de cada dança, onde surgiram e de que forma se expandiram pelo mundo, fizemos uma relação com as danças criadas e praticadas no Brasil, bem como, o quanto essas danças influenciaram na cultura da dança no Brasil.

Em julho de 2021, com a melhora do quadro de saúde em relação a Covid-19, começam a surgir as possibilidades de retorno das aulas presenciais, logo foram marcadas reuniões entre gestão, coordenação e professores para tratar do assunto, e após duas reuniões, o retorno das aulas presenciais foi marcado para início de setembro. Porém, de forma híbrida, com aulas presenciais e remotas, exceto EF e Artes que continuaram totalmente remotas.

No Módulo III, em 2022 tivemos o retorno das aulas totalmente presenciais. Deste modo, a regência passou a ser presencial e as dificuldades surgiram assim como no início das aulas virtuais. Uma delas refere-se à quantidade de turmas e alunos, pois temos 30 turmas em cada turno com 35 discentes em cada uma. Essa quantidade dificultou a lotação e o horário dos professores, pois cada modalidade de ensino tem sua característica de acordo com a matriz curricular.

Feito a divisão das turmas entre os professores de EF, ficamos com as turmas da 1ª série do NEM e da 3ª série do EMR, com aulas pela manhã. Enfrentamos muitos problemas para encaixar os horários das turmas com os horários de cada residente, pois todos estavam trabalhando no turno matutino. E, a coordenação da escola teve que alterar o horário várias vezes devido à falta de professores.

Mesmo diante das dificuldades, as residentes conseguiram praticar a regência de forma presencial, cumprindo o planejamento do SEF na escola. Retomamos a unidade temática ginásticas com o objeto de conhecimento destinado para a ginástica de condicionamento físico (Figura 8). De acordo com as condições existentes na escola, duas aulas teóricas foram ministradas na sala de aula, com conversas, explicações e interações entre o preceptor, residentes e alunos, e três aulas utilizamos a quadra para vivenciarmos a experiência prática.

Figura 8: Aulas teóricas e experiências práticas da ginástica de condicionamento físico.



Fonte: Arquivo pessoal.

Nas aulas práticas tivemos a oportunidade de contextualizar o que tínhamos visto na sala de aula, destacando a diferença entre atividade física e exercício físico e dessa vez, oportunizando aos discentes a vivência das atividades na prática. Aproveitamos o momento para enfatizar os benefícios da prática regular da ginástica de condicionamento físico.

Considerando os aspectos desfavoráveis deste retorno, as experiências práticas superaram as expectativas, pois, todos os discentes participaram das atividades, realizando os exercícios propostos. Ao final da aula pode-se perceber que a experiência prática realizada presencialmente influenciou diretamente no aprendizado dos alunos.

De acordo com Moran (2015, p. 39), “essa mescla entre sala de aula e ambientes virtuais é fundamental para abrir a escola para o mundo e também trazer o mundo para dentro da instituição”. Após muitas aulas virtuais, os estudantes demonstraram de forma natural, a necessidade que eles tinham das aulas presenciais, e principalmente quando a experiência prática é relacionada com o conteúdo ministrado na sala de aula, seja de forma virtual, presencial e conceitual.

CONSIDERAÇÕES

Este relato teve como objetivo apresentar as experiências vivenciadas no SEF do PRP em relação a elaboração dos planos de aula para a realização da prática pedagógica. Constatamos que apesar do momento pandêmico, das dificuldades (distanciamento social, utilização das plataformas digitais, acesso à internet, ausência dos alunos etc.), e das adaptações do ensino remoto, foi possível desenvolver as práticas corporais das unidades temáticas ginásticas, esportes, danças e lutas.

Acreditamos que a experiência de ministrar aulas remotamente e a interação aluno-residente foram um grande desafio, contudo, muito gratificante e com aprendizados que serão levados para a atuação profissional, contribuindo para articular a teoria e a prática docente. Além disso, contribuiu para demonstrar a relevância do SEF do PRP no processo de formação inicial dos acadêmicos de licenciatura em Educação Física, pois proporcionou um maior aprofundamento no “(re)conhecer-ser-professor” a partir das múltiplas experiências que foram vivenciadas em todas as etapas de ensino, propiciando alcançar um amadurecimento profissional.

Aos desafios destaca-se a elaboração dos planos de aula, uma vez que o ensino remoto exige do docente a adaptação de conteúdo, atividades e metodologias, de modo a facilitar o processo de ensino-aprendizagem do aluno. Concluindo, apesar das dificuldades encontradas neste período pandêmico o SEF do PRP contribuiu essencialmente na formação integral dos residentes, e possibilitou encorajar e enriquecer a experiência docente neste novo cenário pedagógico da educação.

Portanto, estimulamos a autonomia do licenciando de maneira crítica e reflexiva, desenvolvendo atividades que permitiram a articulação com as proposições da BNCC (BRASIL, 2018) e do DCRR (RORAIMA, 2019), contribuindo para a formação de um profissional intelectual crítico, refletindo e transformando a realidade por meio de sua ação pedagógica.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a oportunidade dada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES). À Universidade Estadual de Roraima (UERR/ Boa Vista/ Roraima) e à Escola Estadual Monteiro Lobato.

REFERÊNCIAS

BOA VISTA. Secretaria Estadual da Educação e Desportos. Escola Estadual Monteiro Lobato. Projeto Político Pedagógico – PPP: aprendendo a fazer fazendo: Boa Vista: RR, SEEDR, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 de jan. de 2021.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Chamada pública para apresentação de propostas ao Programa Residência Pedagógica (RP) - Edital nº 1/2020. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-resid-c3-aancia-pedag-c3-b3gica-pdf>. Acesso em: 16 de jun. de 2022.

COELHO, Carolina Goulart; XAVIER, Fátima Vieira da Fonseca; MARQUES, Adriane Cristina Guimarães. Educação física escolar em tempos de pandemia da COVID-19: a participação dos alunos de ensino médio no ensino remoto. *Intercontinental Journal on Physical Education*, n. 2, v. 3, e2020018, 2020. Disponível em: <http://www.ijpe.periodikos.com.br/article/5f87ba8e0e882579783901ab>. Acesso em: 13 de abr. de 2022.

GODOI, Marcos; KAWASHIMA, Larissa Beraldo; GOMES, Luciane de Almeida. Temos que nos reinventar”: os professores e o ensino da educação física durante a pandemia de COVID-19. *Dialogia*, São Paulo, n. 36, p. 86-101, set./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.18659>. Acesso em: 13 de abr. de 2022.

GUISELINI, Mauro Antônio. Aptidão física, saúde e bem-estar: fundamentos teóricos e exercícios práticos. São Paulo: Forte, 2006.

MACHADO, Nilson José. Epistemologia e didática: as concepções do conhecimento e inteligência e a prática docente. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Roseli Belmonte; FONSECA, Denise Grosso da; MEDEIROS, Francine Muniz; FERNANDES, Nícolas. Educação Física escolar em tempos de distanciamento social: panorama, desafios e enfrentamentos curriculares. Movimento, [S. l.], v. 26, p. e26081, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/106233>. Acesso em: 13 de abr. de 2022.

MARTINY, Luiz Eugênio; SILVA, Pierre Normando Gomes da. O que eu transformaria? Muita coisa!": os saberes e os não saberes docentes presentes no estágio supervisionado em Educação Física. Revista da Educação Física/UEM, v. 22, n. 4, p. 569-581, dez. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/reveducfis.v22i4.11277>. Acesso em: 14 de jan. de 2022.

MORAN, José Manuel. Educação híbrida: um conceito chave para a educação, hoje. Porto Alegre: Penso, 2015.

OLIVEIRA, Tálita Regina Henrique de; FERREIRA, Verônica Moreira Souto; SILVA, Maria Ivonaide Félix Duarte da. Desafios em tempos de pandemia: o ensino remoto emergencial da educação física no ensino fundamental. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS; ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2020, São Carlos. Anais [...]. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2020, p. 1-11. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1272/946>. Acesso em: 18 de jun. de 2022.

PRADO, Guilherme do Val Toledo. Narrativas pedagógicas: indícios de conhecimentos docentes e desenvolvimento pessoal e profissional. Interfaces da Educação, Paranaíba, v. 4, n. 10, p. 149-165, 2015. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/537/502>. Acesso em: 09 de jun. de 2022.

RORAIMA (Estado). Documento Curricular de Roraima. Versão 3. Boa Vista: SEEDR, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_rr.pdf. Acesso em: 09 de abr. de 2021.

_____. Universidade Estadual de Roraima. Projeto de Residência Pedagógica – Subprojeto de Educação Física. Boa Vista: UERR, 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1999. p. 63-92.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. Filosofia da Práxis. Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIEIRA, Martha Bezerra. A importância da ginástica enquanto conteúdo da Educação Física escolar. Lecturas: Educación Física y Deportes, Buenos Aires, ano 18, n. 180, p. 1, maio, 2013. Disponível em: <https://efdeportes.com/efd180/a-importancia-da-ginastica.htm#:~:text=Essas%20quest%C3%B5es%20s%C3%A3o%20amplamente%20analizadas,para%20a%20compreens%C3%A3o%20de%20sua>. Acesso em: 18 de jun. de 2022.

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

CAPÍTULO 8

SUBPROJETO DE LETRAS E AS PERCEPÇÕES SOBRE O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA PANDEMIA

Elscy Rodrigues Martins¹, Kátia Maria Abreu da Silva², Adriana de Oliveira Rolim³

RESUMO

Este artigo apresenta uma descrição das ações do Subprojeto do Curso de Letras da Universidade Estadual de Roraima na execução do Programa Residência Pedagógica do Ministério da Educação (MEC) e também as percepções de preceptoras e residentes quanto à importância desse Programa para os processos de formação acadêmica e profissional dos participantes. As declarações apresentadas foram coletadas em questionários aplicados às preceptoras e nos relatos de prática dos residentes que participaram dos dezoito meses do Programa. As percepções dos participantes reforçam a necessidade de manutenção do Programa, pois apontam para o cumprimento dos objetivos traçados que são, em resumo, aperfeiçoamento da formação dos discentes de cursos de licenciatura, promoção de mudanças positivas nos cursos de licenciatura e aproximação da universidade à escola de ensino básico.

Palavras-chave: Programa Residência Pedagógica. Subprojeto do Curso de Letras. Percepções.

RESUMEN

Este artículo presenta una descripción de las acciones del subproyecto de la carrera de Letras de la Universidad Estatal de Roraima en la ejecución del Programa Residencia Pedagógica del Ministerio de Educación (MEC), y también las percepciones de preceptoras y residentes con relación a la importancia del Programa para los procesos de formación académica y profesional de los participantes. Las declaraciones presentadas fueron colectadas en cuestionarios aplicados a las preceptoras y en los relatos de práctica de los residentes que participaron en los dieciocho meses del Programa. Las percepciones de los participantes refuerzan la necesidad de mantenimiento del Programa, pues

1 Professora do Curso de Letras da Universidade Estadual de Roraima. Doutora em Linguística e Língua Portuguesa. Docente orientadora do subprojeto Letras do Programa Residência Pedagógica/UERR.

2 Professora de língua portuguesa da rede estadual de ensino. Mestre em educação. Professora preceptora do Subprojeto Letras do Programa Residência Pedagógica/UERR na Escola Estadual Monteiro Lobato.

3 Professora de língua portuguesa da rede estadual de ensino. Especialista em metodologia do ensino de língua portuguesa e literatura. Professora preceptora do Subprojeto Letras do Programa Residência Pedagógica/UERR na Escola Estadual Carlos Drummond de Andrade.

apuntan para el cumplimiento de los objetivos trazados que son, en resumen, perfeccionamiento de la formación de los docentes del área de educación, promoción de cambios positivos en las carreras pedagógicas y aproximación de la universidad a la escuela de enseñanza básica.

Palabras clave: Programa Residencia Pedagógica. Subproyecto de la carrera de Letras. Percepciones

INTRODUÇÃO

O Residência Pedagógica do Ministério da Educação (MEC) é um Programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que visa promover o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos acadêmicos de licenciatura mediante a inserção desses acadêmicos no futuro campo de trabalho durante o período de formação. Esse Programa estabelece como objetivos:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo 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.
- IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (CAPES, 2018, p. 1).

Esses objetivos corroboram com anseios das licenciaturas da Universidade Estadual de Roraima (UERR), motivo pelo qual essa instituição contou com seis de seus cursos de licenciatura participando do Programa com cinco Subprojetos através do edital CAPES/RP nº 01/2020, entre eles o Curso de Letras/Literatura.

O Subprojeto Letras teve como objetivo possibilitar a professores e alunos do ensino básico e aos alunos do Curso de Letras da UERR um trabalho

dialógico que propiciasse o desenvolvimento mútuo de suas práticas de linguagem e contribuísse para o desenvolvimento de metodologias adequadas ao ensino de língua portuguesa, tendo como princípio metodológico as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Documento Curricular de Roraima (DCRR).

Os participantes do Subprojeto Letras vivenciaram suas experiências nos dezoito meses do Programa, tempo esse que coincidiu com o período de pandemia do Corona Vírus e essa condição motivou inúmeras adequações às ações previstas no Subprojeto. Com base nessas experiências, apresentaremos aqui uma descrição geral do funcionamento do Subprojeto Letras nesse período de pandemia e as percepções dos participantes sobre suas experiências durante a participação nesse Programa, percepções essas que reforçam a necessidade da manutenção de Programas dessa natureza na instituição, diante da necessidade crescente e urgente de políticas de incentivo à docência e valorização dos cursos de licenciatura.

SUBPROJETO LETRAS: AÇÕES E O CONTEXTO DA PANDEMIA

O Subprojeto Letras do Programa Residência Pedagógica (PRP) teve como objetivo promover ações que propiciassem desenvolvimento das competências que envolvem as práticas de linguagem dos participantes do projeto e contribuíssem para o desenvolvimento de metodologias adequadas ao ensino de língua portuguesa baseados nos documentos norteadores de ensino.

O Subprojeto foi inicialmente orientado pela professora Cristiani Dália do Curso de Letras da UERR e, após três meses de atuação, foi substituída pela professora Eley Rodrigues Martins do mesmo curso.

Para atuarem no Subprojeto, foram selecionadas duas professoras preceptoras: a professora Kátia Maria Abreu da Silva, professora de língua portuguesa da rede estadual de ensino que atua na Escola Estadual Monteiro Lobato nas turmas da primeira série do ensino médio e a professora Adriana de Oliveira Rolim, também professora de língua portuguesa da rede estadual de ensino que atua na Escola Estadual Carlos Drummond de Andrade nas turmas de segunda e terceira série do ensino médio.

No início do Programa, cada professora preceptora orientava e acompanhava os trabalhos de oito acadêmicos, totalizando dezesseis residentes. O quadro a seguir descreve a organização do Subprojeto de Letras.

**Programa Residência Pedagógica: Relatos das ações desenvolvidas nos Subprojetos PRP/
UERR, no período 2020 a 2022, em tempos de pandemia do Covid-19**

Quadro 1: Participantes do Subprojeto Letras no primeiro módulo.

Docente orientadora Letras	Elecy Rodrigues Martins
Escolas campo e Preceptoras	
Escola Estadual Monteiro Lobato	Escola Estadual Carlos Drummond de Andrade.
Kátia Maria Abreu da Silva	Adriana de Oliveira Rolim
Residentes	
Alane Brenda Silva de Oliveira	Ana Paula Bungenstab Mayer
Cristiane Lopes Salazar	Brenda Rodrigues Freitas
Fernanda Reis da Silva	Cleres Silva Souza
Juliana Oliveira do Nascimento	Jayne da Costa Sales
Marta Soares da Silva	Juliane Domingos Santos
Tiago da Silva	Karinne Gomes de Oliveira
Vilnez Lira Ferreira Rodrigues	Larisse da Silva Quadros
Vitória Sampaio da Silva	Nicolle Pinheiro Pereira

Com o passar dos módulos e, de acordo com os critérios estabelecidos pelo próprio edital (CAPES/RP nº 01/2020), oito alunos e uma professora preceptora encerraram suas participações no Programa, de forma que este foi finalizado 31 de março de 2022, havendo no Subprojeto de Letras uma preceptora e oito residentes conforme quadro a seguir.

Quadro 2: Participantes do Subprojeto Letras no último módulo.

Docente orientadora Letras Elecy Rodrigues Martins
Escola Campo Escola Estadual Carlos Drummond de Andrade.
Preceptora Adriana de Oliveira Rolim
Residentes Alane Brenda Silva de Oliveira Juliane Domingos Santos Karinne Gomes de Oliveira Larisse da Silva Quadros Marta soares da Silva Nicolle Pinheiro Pereira Vilnez Lira Ferreira Rodrigues Vitória Sampaio da Silva

As ações do Subprojeto Letras, assim como as de todos os outros Subprojetos, eram condicionadas pelas etapas de formação, planejamento e regência. Essas ações, inicialmente previstas para acontecerem de forma presencial, sofreram grandes adaptações para serem realizadas, pois as medidas sanitárias adotadas durante a pandemia inviabilizaram as ações presenciais.

As adaptações mencionadas exigiram de todos os participantes habilidades até então, pouco desenvolvidas, especialmente aquelas que envolvem o uso das novas tecnologias. Usar outros meios de interação a distância, até então pouco convencionais para os professores e alunos, foi um dos grandes desafios enfrentados, pois demandava esforços e ajustes diversos de diversas ordens, especialmente em Roraima, na região norte do país que enfrenta, em seu cotidiano, problemas que vão desde a disponibilidade de internet e até a de energia elétrica.

Vencidos os primeiros desafios, as atividades iniciais do Programa no primeiro módulo focavam na formação geral dos participantes, portanto investiu-se em reuniões *online*, palestras, seminários e discussões em formatos de *lives* e *webnários* com apresentação temas de interesses gerais, tais como: BNCC e o currículo em Roraima; O papel do PRP na formação de acadêmicos e professores; O ensino remoto e as ferramentas digitais; Metodologias ativas de ensino, entre outros.

Nesse primeiro módulo, também foram desenvolvidas atividades específicas de cada Subprojeto. Essas atividades no Subprojeto de Letras foram direcionadas à inserção dos residentes na escola campo. Para tanto, foram organizadas visitas à cada escola para que os residentes pudessem conhecer as condições físicas, administrativas e pedagógicas de cada uma delas, apesar de as atividades pedagógicas serem desenvolvidas de forma remota, e também para que tivessem acesso aos documentos que balizam o funcionamento das escolas, tais como o projeto pedagógico e o regimento interno das instituições. Nessa visita, os residentes coletaram informações sobre os professores preceptores, sobre a dinâmica utilizada na escola para realização das aulas, como os planejamentos aconteciam, como as aulas eram ministradas e como as avaliações eram realizadas.

As escolas campo do Subprojeto de Letras apresentavam características distintas e também estabeleceram rotinas de aulas remotas com características distintas, mas ambas consideravam as características da comunidade escolar para estabelecerem uma rotina de aulas e atividades que atendessem as suas demandas particulares: grupos no *WhatsApp* para contato direto com os alunos e postagem de materiais específicos de cada disciplina; turmas no *Google Classroom* para postagem de atividades e busca ativa dos alunos que, eventualmente, se distanciavam do processo de ensino; aulas semanais ou quinzenais *online*; e material impresso para os alunos que não dispunham de meios adequados para acompanhar as aulas de forma remota.

O grande desafio nas duas escolas campo foi estabelecer uma rotina de

estudo aos alunos sem o contato diário e presencial. Esse novo formato exigiu maior consciência e responsabilidade do aluno, e demandava do professor ações que iam além da prática de ensinar e mediar a aprendizagem. O professor teve de se reinventar e estabelecer novas formas de gerenciar o processo de ensino ao aluno de forma a mantê-lo ativo no processo de aprendizagem, na medida do possível, diante das condições embelezadas pela situação de ensino remoto.

As informações obtidas com a visita na escola e com coleta de informações sobre nova rotina de ensino e sobre as novas demandas do professor foram importantes para que os residentes conhecessem a realidade do campo de atuação e balizassem suas intenções. Essas informações foram essenciais também para as ações de formação, de planejamento e de regência estabelecidas pelo PRP.

A formação específica promovida aos residentes e professoras preceptoras do Subprojeto Letras teve como temas: a concepção de linguagem como forma de interação; a BNCC, as competências e habilidades e os eixos de ensino de Língua portuguesa; o texto como unidade de ensino; gênero textual e o ensino de gramática no texto; a modelização didática e o planejamento do ensino de língua portuguesa e literatura.

A seleção desses temas para formação específica teve o objetivo de contribuir com a efetiva aplicação da teoria, tarefa tão difícil como discorrem Zilles e Faraco (2006, p. 26) quando afirmam que “mesmo depois de um banho de reflexões críticas e argumentos teóricos-empíricos e sistemáticos, boa parte dos alunos continua a pensar a linguagem apenas (e acriticamente) pelos parâmetros do senso comum, o que evidentemente se reflete na perpetuação de práticas escolares, no mínimo, ultrapassadas”. Dessa forma, todos esses temas de formação que são amplamente discutidos na formação inicial do licenciando também foram trazidos mais uma vez ao processo de formação do Programa, pois considera-se que essa participação no PRP é um dos momentos mais propícios à transposição da teoria para prática, portanto, momento de romper com práticas de ensino ultrapassadas como citam os autores.

No processo de formação, também se discutiu o planejamento como ação indispensável ao processo de mediação de aprendizagem e, ao considerá-lo um momento de organização das ações didáticas do professor, este foi articulado e desenvolvido em várias etapas, seguindo a rotina de cada escola. De forma geral, as ações de planejamento eram coordenadas pelas professoras preceptoras sob a supervisão da docente orientadora. Na prática, essas ações de planejamento eram convertidas em aulas *online* de curta duração e elaboração de atividades a serem executadas quinzenalmente pelos alunos da escola campo.

Programa Residência Pedagógica: Relatos das ações desenvolvidas nos Subprojetos PRP/ UERR, no período 2020 a 2022, em tempos de pandemia do Covid-19

Figura 1: Aula *online* – Escola Estadual Carlos Drummond de Andrade.

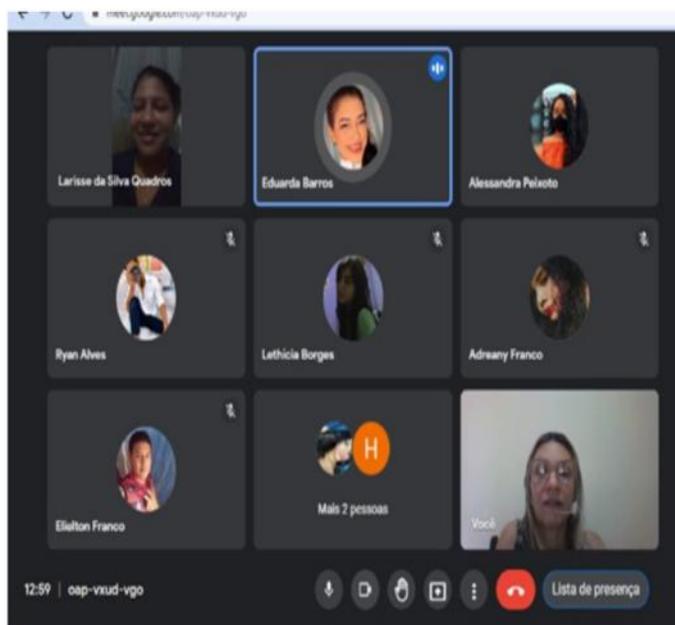
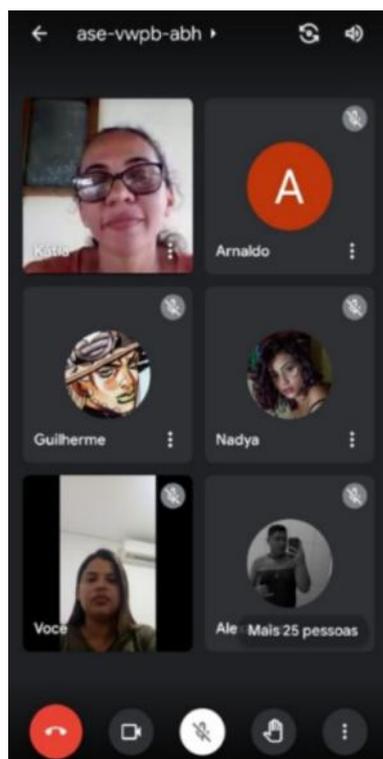


Figura 2: Aula *online* – Escola Estadual Monteiro Lobato



Fonte: Subprojeto Letras PRP/UERR

As aulas *online* aconteciam semanal ou quinzenalmente e eram utilizadas para apresentação e discussões breves sobre os temas estudados. Essa era uma atividade cuja participação dependia das condições individuais dos alunos, e uma boa parcela desse alunado não dispunha de internet e aparelhos compatíveis e esse fato inviabilizava a participação efetiva de todos os alunos das turmas.

Após as aulas *online*, as atividades sobre o tema discutido eram disponibilizadas aos alunos pelo *WhatsApp*, ou pelo *Google Classroom*, ou eram impressas para aqueles que não tinham condições de executar as atividades pelos outros meios. Nesse caso, os responsáveis pelos alunos deveriam buscar as atividades na escola e devolvê-las no prazo estabelecido pelo professor. No prazo de quinze dias, os alunos deveriam executar as atividades passadas e nesse período poderiam entrar em contato com a professora preceptora e com os residentes para orientações mais específicas. Essa foi a rotina de regência possível condicionada pelo período de pandemia durante o período de execução do Subprojeto de Letras.

A execução do PRP, realizada durante o período de pandemia do Corona Vírus, seguindo restrições impostas, gerou percepções diversas sobre a formação continuada, atuação profissional, sobre as práticas de ensino e a relação com a teoria e sobre a realidade escolar. Algumas dessas percepções são expostas a seguir.

AS PERCEPÇÕES DE RESIDENTES E PRECEPTORAS SOBRE A EXECUÇÃO DO PRP/CAPES UERR-EDITAL 2020

As percepções são construções socioculturais motivadas pela vivência social e experiências de cada indivíduo em determinadas circunstâncias. Constituem um tema de estudo da área da Psicologia Social que, quando associados às questões da linguagem, encontram na Sociolinguística a base para importantes discussões que envolvem e essa área de conhecimento.

Lambert e Lambert, (1981[1964], p. 87) afirmam que “ao dar atenção direta e repetida a acontecimentos complexos, criamos crenças e conceitos duradouros a respeito de problemas sociais, pois aprendemos a perceber mais sutilmente e com mais flexibilidade a informação imediata disponível”. Dessa forma, as percepções dos residentes e das preceptoras do Subprojeto Letras sobre os processos que envolvem a formação do professor e a prática de ensino de língua durante a vigência do PRP/UERR (edital CAPES/RP nº 01/2020) promoveram e promovem importantes reflexões sobre o processo de formação inicial continuada desses futuros professores e das próprias professoras preceptoras, assim como, através dessas reflexões, pode-se promover melhorias nas ações de novas etapas do Programa e nas disciplinas de estágios dos cursos, tendo em vista que as ações do PRP se aproximam das atividades de estágios das licenciaturas.

As percepções dos residentes e preceptoras foram coletadas através de questões aplicadas aos participantes no período final de vigência do PRP/UERR e

nos relatos de prática de cada residente que participou dos 18 meses do Programa. Nesse artigo, serão apresentadas as percepções das preceptoras do Subprojeto Letras sobre o PRP e a relação com sua atuação profissional e formação continuada. Dos residentes, serão apresentadas as percepções sobre a importância do PRP para formação acadêmica, sobre a relação teoria e prática e futuro profissional.

A preceptora da Escola Estadual Carlos Drummond de Andrade, professora Adriana Oliveira Rolim, ao ser questionada sobre a importância do PRP para sua atuação profissional e formação continuada declarou que

o conhecimento se propaga constantemente na ação do homem e o Programa Residência Pedagógica veio no momento exato à escola Carlos Drummond de Andrade. Apesar do período pandemia, esta ação conseguiu exaltar e florescer meu ânimo de professor para não deixar que a dinâmica do período pandêmico ficasse monótona. As ações realizadas no decorrer do programa tiveram grande influência na vida escolar dessa professora e dos discentes no processo de ensino de língua portuguesa e literatura do CDA com as contribuições dos residentes da UERR, com conhecimentos teóricos discutidos, na participação da regência, na produção das atividades pedagógicas e nos encontros virtuais. Nesse período, fez-se muito necessário estar disposto a aprender. A aprendizagem é algo contínuo na vida do educador e a oportunidade de participar do PRP foi desafiadora, e dessa participação surgiram novas ideias para continuar as descobertas e ampliação do meu conhecimento sobre as práticas de ensino. Dessa experiência ressurgiu a necessidade de continuar estudando. Essa ideia de mudança é que nos faz viver e faz o novo acontecer.

A preceptora da Escola Estadual Monteiro Lobato, professora Kátia Maria Abreu da Silva, ao ser questionada sobre a importância do PRP para sua atuação profissional e formação continuada declarou que

O programa proporcionou um crescimento em minha profissão, pois tive a oportunidade de desenvolver junto com os residentes um planejamento que unisse não só a teoria adquirida por eles no Curso de Letras, mas pôr em prática o que eles vêm aprendendo. Diante disso, nós como preceptores, tivemos a oportunidade rever conhecimento adquirido, ter contato com as discussões teóricas referentes à formação do professor e de guiar os residentes em seu processo de amadurecimento profissional, e, portanto, também aprender com eles. A oportunidade da regência, mesmo de forma remota, os ajudou a verem na prática como se dá o dia a dia de uma sala de aula. Outro ponto relevante para nós como preceptoras, foi a oportunidade que nos foi dada

de participarmos de cursos e atividades acadêmicas que não são comuns aos professores de ensino básico e que foram relevantes para nossa prática e formação como educadoras. Crescemos tanto profissionalmente como pessoalmente, pois, de certa forma, estávamos responsáveis por parte da formação de uma nova geração de professores.

A professora Adriana cita em sua declaração a necessidade de continuar estudando, pois, a atividade docente exige essa postura, mas a rotina de trabalho do ensino básico sabidamente não favorece um processo sistemático de formação continuada, seja pelas condições de formação que o estado oferece, seja pelas condições de trabalho e rotina e carga horária do professor. Ela cita, então, a participação no Programa como uma motivação para inovação do processo de ensino da língua portuguesa, dadas as possibilidades que os residentes trazem para sala de aula e ainda o ressurgimento da “necessidade de continuar estudando.”

A professora Kátia cita a aplicação da teoria estudada na universidade na prática de sala de aula como ponto relevante do PRP, dadas as condições de formação dos acadêmicos, e também a experiência prática dos residentes ainda durante o processo formativo, situação que favorece essa aproximação da teoria à prática. A professora vê-se também como agente formadora desses novos professores, portanto percebe o valor do professor regente para os processos de residência e estágio, confirmando a necessidade de aproximação da universidade às escolas de ensino básico.

Percebe-se, então, que essa rotina de convivência com os residentes, de participação nos processos formativos e nos eventos realizados pelo Programa, proporcionou novos conhecimentos aos professores preceptores e, além disso, apresentou novas possibilidades sobre o que aprender e que o ensinar. Dessa forma, o contato com o meio acadêmico da universidade, com o conhecimento teórico dos residentes e a busca do preceptor por formação é um dos pontos positivos do Programa.

Além da percepção das professoras preceptoras, é importante saber das percepções dos residentes, pois a finalidade do Programa é aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura e a visão desses discentes residentes pode trazer bases para futuras ações.

Sobre a importância do PRP os residentes fazem os seguintes apontamentos:

No que se refere à proposta do programa, ao relacionar teoria e prática, foi possível adquirir mais experiência para o

Programa Residência Pedagógica: Relatos das ações desenvolvidas nos Subprojetos PRP/ UERR, no período 2020 a 2022, em tempos de pandemia do Covid-19

aprimoramento da prática na sala de aula. Pudemos somar novas experiências com os alunos e preceptores, já que o programa ocorreu em um momento de pandemia, e todos fomos surpreendidos, e tivemos que aprender uma nova maneira de ensinar, tornando assim o PRP um projeto importante que incentivou de maneira diversa a formação dos residentes e sua qualificação profissional. (Juliane)

Participar desse projeto foi muito importante para o meu desenvolvimento como acadêmica de Letras, pois trouxe uma aproximação com as práticas pedagógicas e com os professores e alunos. (Alane)

O PRP tornou-se um projeto importante para residentes e preceptores, [...], assim, nós como futuros professores, pudemos aprender durante nossa formação acadêmica como funciona a prática na sala de aula e nos sentimos mais preparados e confiantes em relação à carreira profissional que queremos seguir. (Karinne)

Escolhi a participar do Programa Residência Pedagógica porque enxerguei nele uma forma de me aproximar da realidade vivida por todos os professores, e principalmente obter novas experiências durante um momento tão histórico que foi o impacto da pandemia na educação. (Larisse)

Ser residente do Programa de Residência Pedagógica foi uma importante etapa e também foi de grande importância para o processo da minha formação profissional, me possibilitou a oportunidade de aperfeiçoar meus conhecimentos teóricos e minhas práticas. E sem dúvidas, me proporcionou a certeza de que apesar das dificuldades dessa profissão incrível, ela nunca vai deixar de ser a melhor. (Marta)

Programas como o residência pedagógica nos proporciona a experiência da sala de aula, assim, os residentes podem vivenciar essa realidade e tornam-se mais preparados para os acontecimentos que venham a ocorrer futuramente na sua docência. Porém, também houve o déficit da experiência na sala de aula presencial, visto que os anos de pandemia ocorreram simultaneamente com o PRP. (Nicolle)

Participar do programa Residência Pedagógica foi uma oportunidade excelente, pois pudemos unificar o conhecimento teórico estudado na universidade com a prática na escola, proporcionando a nós, acadêmicos, vivenciarmos experiências docentes e nos preparando para experimentar a realidade profissional. Posso afirmar que o residência pedagógica foi de grande relevância para minha formação acadêmica e mesmo com

as limitações da modalidade de ensino remoto, pude compreender e vivenciar o papel do professor que precisa estar em constante processo de conhecimento, atualização e adaptação para otimizar o ensino/aprendizagem, diante das mudanças e desafios que o mundo proporciona. (Vilnez)

A residência é diferente, pois os bolsistas tem a chance de planejar as atividades juntamente com os professores preceptores, o que promove segurança em relação a execução das aulas. Além do programa promover reflexões acerca da prática, também é notório perceber as dificuldades do ensino, e, diante disso, proporcionar enquanto docente e professor possíveis soluções para melhoria da educação. O estudante consegue ter um acesso real de como será o seu futuro profissional, se familiarizando com a atuação. (Vitória)

Os residentes classificam positivamente as experiências vividas durante a vigência do Programa, e referem-se principalmente ao fato de presenciarem ações de formação, planejamento e regência que trazem conhecimentos que vão além daqueles fornecidos nas aulas da graduação, pois essas ações (formação, planejamento e regência) tem caráter pragmático: estuda-se e planeja-se para aplicar o conhecimento, que são postos em prática e revistos constantemente. A prática de sala exige do aluno residente a habilidade de refletir, replanejar, rever suas ações em sala, situação que difere dos estudo teóricos da academia.

Vivenciar a realidade escolar e a rotina do professor mostrou-se importante porque forneceu ao residente um retrato da futura profissão, experiência válida para quem quer ingressar no mercado de trabalho.

Apesar da percepção negativa manifestada nos relatos sobre a falta de oportunidade de atuar presencialmente e da adaptação do alunado do ensino básico à nova rotina de estudo a distância durante a pandemia, vivenciar a execução do Programa nesse período proporcionou aos residentes presenciarem as multifaces da profissão, pois essa situação gerou nas professoras preceptoras a necessidade de inúmeras adaptações.

Portanto, as condições de atuação dos residentes no contexto de ensino remoto imprimiram algumas dificuldades práticas nas ações de mediação da aprendizagem, pois como já apresentado, esse processo de mediação a distância para alunos do ensino básico impossibilitou uma atuação mais eficaz o e os residentes tiveram de seguir a rotina possível estabelecida pelas condições do meio de atuação.

Apesar das dificuldades, as preceptoras mostraram-se flexíveis a adaptaram-se, criando meios possíveis para exercer a profissão diante da situação

incomum de distanciamento social, situação tal que exigia habilidades de lidar com algumas tecnologias até então pouco utilizada em sala de aula. Vivenciar essa experiência na pandemia foi de grande valia aos residentes, pois eles viram aspectos e situações que a formação acadêmica até então não proporcionou, e isso instigou nos residentes reflexões sobre a necessidade constante buscar formação teórica, prática e tecnológica para atuar de forma eficiente em diversos contextos de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresenta uma descrição das ações desenvolvidas pelo Subprojeto Letras durante a vigência do Programa Residência Pedagógica do Ministério da Educação (MEC) promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e executado na Universidade Estadual de Roraima e as percepções das preceptoras e dos residentes sobre a importância desse Programa.

Considerando as manifestações dos participantes do Subprojeto Letras, podemos afirmar que as percepções são positivas e reforçam a necessidade de manutenção desse tipo de Programa na nossa instituição superior de ensino, pois ele proporcionou a proximidade do aluno ao futuro campo de trabalho; reaproximou o professor preceptor ao meio acadêmico; promoveu a relação da teoria vista na academia à prática de sala de aula, “aperfeiçoando a formação dos discentes de cursos de licenciatura”; além disso, promoveu reflexões sobre o currículo e práticas de estágio supervisionado do curso, tendo em vista que, no Curso de Letras este encontra-se em reformulação para atender as novas exigências vigentes; e esteirou relações entre o Curso de Letras da UERR e as escolas campo, cumprindo, portanto, seus objetivos.

Destarte, é necessário agradecer à Capes, pelo Programa; a UERR, pela disponibilidade de recepção do Programa; às escolas campo e suas gestoras, pelo trabalho colaborativo; ao coordenador do PPR/UERR, pelo empenho no decorrer do Programa; às docentes orientadoras do Programa, pelas experiências compartilhadas; e às professoras preceptoras e aos residentes, pelo empenho na execução das atividades do Programa. Promover educação é trabalho coletivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital 1: Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. 2020. Brasília: Ministério da Educação, 2020.

LAMBERT, William W.; LAMBERT, Wallace E. Social Psychology. New Jersey: Englewood Cliffs, 1964.

ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlo Alberto. As tarefas da sociolinguística no Brasil. In: GORSKI, Edair Maria; COELHO, Izete. Lehmkuhl. (orgs.). Sociolinguística e ensino. Contribuições para a formação do professor de língua. Florianópolis: Ed da UFSC, 2006. p. 23-52.

CAPÍTULO 9

O USO DE JOGOS DIGITAIS NO ENSINO DE QUÍMICA: UMA EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19

Régia Chacon Pessoa de Lima¹, Vânia de Lourdes das Graças Teles², Elyne Fernandes Furtado³,
Noemi Nádia Figur³, Jhonathan Brito de Araújo⁴, Fernanda Lia Domingos Gomes⁴, Geane dos
Santos Nunes Alves⁴

INTRODUÇÃO

Nos cursos de graduação, o estágio é uma etapa fundamental para a formação do acadêmico, sendo esta, uma aplicação prática dos conhecimentos teóricos adquiridos no ensino superior. Nesse sentido, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), criou o Programa de Residência Pedagógica (PRP) voltado aos cursos de licenciatura, com o intuito de desenvolver habilidades e competências docentes, proporcionando a oportunidade de qualificação e experiência profissional na educação básica (CAPES, 2020).

O PRP tem por objetivo tornar o discente um desenvolvedor de projetos que fortaleçam a relação teórica e prática do conhecimento, sendo instrumento de coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, para fortalecer a relação entre escolas e Instituições de Ensino Superior (UERR, 2020, p.1). Logo, além da valorização das atividades docentes, este Programa permite ao discente o contato direto com o ambiente escolar, com a realidade do ensino básico e a identificação com a profissão docente.

De modo geral, o cenário educacional de Roraima mostra uma educação frágil, com alunos desinteressados, sem interesse pela escola e pelos assuntos ministrados (BEKMAN, 2018; NUNES, 2019; SOUSA, 2019). Por outro lado, o que se vê algumas vezes é professores desmotivados, sentindo-se desvalorizados e que, muitas vezes, também não foram preparados enfrentar uma realidade com a qual não lhes foi apresentada em seus anos de graduação.

1 Professora Docente Orientadora do Programa Residência Pedagógica (PRP) Subprojeto Química e Professora do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual de Roraima (UERR).

2 Professora do Curso de Licenciatura em Química da UERR.

3 Professoras preceptoras do PRP Subprojeto Química UERR e professoras da rede de Ensino Básico Estadual de Roraima.

4 Aluno e alunas residentes do PRP Subprojeto Química e graduandos do curso de Licenciatura em Química da UERR.

Na perspectiva de estabelecer ações que se configurem em uma educação mais igualitária e fortalecida, o PRP Subprojeto Química UERR procurou desenvolver atividades com foco na valorização do trabalho em equipe, na relação entre sujeitos distintos que nem sempre coadunam das mesmas opiniões. No entanto, apesar de valorizar a autonomia e a individualidade dos participantes, foi necessário o comum entendimento dos objetivos traçados pelo Subprojeto. Assim, o processo de gestão das equipes levou em consideração o período de formação acadêmica dos residentes, como forma de compreender a importância do projeto a ser realizado, os objetivos e o papel de cada um no contexto de cada etapa de desenvolvimento.

Ao mesmo tempo que se procurou valorizar a produtividade individual, oriunda do esforço e dedicação de um residente, tentou-se intermediar ações no âmbito das dificuldades encontradas ao longo do processo da residência pedagógica em Química. Neste sentido, ficou claro o significado do trabalho em equipe e as ações voltadas para a superação coletiva das dificuldades encontradas.

A partir de março de 2020, com o avanço dos casos de Covid-19 em todo o mundo e a situação de pandemia instaurada, a educação brasileira se reorganizou para ofertar o ensino remoto emergencial. Com o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's), as escolas foram se adaptando e computadores e celulares se tornaram as principais ferramentas no ensino.

O modelo de aulas remotas e *online* trouxe desafios e aprendizados importantes para todos os envolvidos no PRP Química UERR, tanto para a formação docente quanto para o Docente Orientador e os Preceptores. Todas as etapas previstas inicialmente foram adaptadas para o atendimento ao ensino emergencial, de modo a fortalecer as ações do Programa dentro de um contexto desafiador para o ensino de Química. Nesse processo, o Programa Residência Pedagógica assumiu um papel fundamental de agente facilitador e capacitante, uma vez que os residentes em conjunto com os preceptores elaboraram diferentes estratégias para tornar eficaz o processo de ensino e de aprendizagem em Química.

O Subprojeto do PRP Química UERR teve como objetivo geral promover a formação docente no Curso de Licenciatura em Química da UERR por meio de estratégias de ensino que permitam a adequação do componente Química as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e insiram os licenciados no cotidiano das escolas da rede básica de ensino, despertando a curiosidade, criatividade e letramento científico dos alunos do ensino médio para a ciência Química.

Dentre as várias ideias e estratégias, o uso de jogos digitais para o ensino de diferentes conteúdos de Química apresentaram bons resultados de aprendizado para os envolvidos. Dito isto, este capítulo, por ser um recorte do projeto aplicado nas escolas-campo, traz uma parte das estratégias que foram utilizadas como ferramentas de ensino, estabelecidas no eixo de ações propostas.

Assim, este tópico tem como objetivo evidenciar o uso de jogos digitais no ensino de Química como forma de permitir uma melhor didática de ensino por parte dos residentes e oferecer aos estudantes da educação básica um ensino mais atrativo e dinâmico na consolidação do conhecimento adquirido nas aulas teóricas.

METODOLOGIA

Para os Docentes Orientadores, este trabalho iniciou-se com a preparação das etapas para a submissão do projeto a Capes. Após aprovação e várias incertezas devido às imposições da pandemia de Covid 19, o Programa de Residência Pedagógica teve início no dia 5 de outubro de 2020. Durante o período de formação foi possível a adequação de todo o plano de trabalho à modalidade remota e/ou *online*. Com esta tarefa, o estágio do Programa Residência Pedagógica iniciou suas atividades a partir de encontros *online*, por meio de *lives* realizadas com o auxílio de plataformas digitais como *Google Meet*, *YouTube*, *WhatsApp* e *StreamYard*.

Com o início da regência, a experiência dos residentes em sala de aula virtuais permitiu aos licenciandos conhecer, se apropriar e procurar formas para intervir de maneira positiva na realidade da educação básica. Por meio das vivências e dificuldades enfrentadas, os residentes se viram em um novo modelo de ensino que até o momento não tinham vivenciado com tanta frequência. As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's) já eram abordadas no Curso de Licenciatura em Química da UERR, mas de maneira complementar ao trabalho feito em sala de aula. O período pandêmico, que pegou a todos de surpresa, impôs o desafio da adaptação de todo o sistema educacional para um ensino todo remoto e/ou *online* em caráter emergencial.

Essas experiências geraram grandes reflexões sobre as metodologias de ensino, as possibilidades de utilizar ferramentas diferenciadas e também as limitações por não alcançar todos os alunos, devido à falta de acesso digital por parte de alguns alunos. Diante de tantas observações, percebeu-se que a formação docente está cada vez mais pautada nas discussões acerca do uso de aplicativos, softwares e programas digitais que facilitem e tornem o ensino mais didático, divertido e eficaz na consolidação do conhecimento.

Pensando nestas questões, os residentes desenvolveram e/ou adaptaram vários jogos que pudessem ser aplicados de maneira remota ou *online* com os alunos da educação básica. Diante da grande quantidade de aplicativos envolvendo jogos para o ensino, foi necessária uma seleção dos *Apps* com potencial para contribuir em assuntos abordados em Química.

Para isso foi realizado um estudo sobre os temas fundantes, os aplicativos que se encaixavam com a metodologia e assunto abordado em sala de aula, com o assunto abordado e que fosse viável para uso com os estudantes da educação básica, além de embasar o desenvolvimento de jogos que seriam construídos pelos alunos. Assim, o estudo para selecionar os jogos que seriam utilizados seguiram alguns dos seguintes critérios:

- **Acessibilidade:** os jogos deveriam ser simples, fácil utilização e gratuitos;
- **Coesão:** deveriam auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem do conteúdo abordado nas aulas teóricas, sem gerar confusão de conceitos;
- **Tamanho:** o tamanho dos apps deveriam ser moderados para ser acessível à todos os alunos com limitação quanto à acesso para internet. Assim, os jogos não podem consumir memória em excesso e exigir processadores de alta velocidade;
- **Assunto abordado:** os assuntos deveriam estar diretamente conectados às aulas teóricas como complementos de imagens interativas, moléculas 3D, jogos de perguntas e respostas, etc;
- **Idioma:** aplicativo de língua estrangeira deveria ser de fácil utilização e boa interação, favorecendo o uso de imagens.

Após levar em consideração os itens supracitados, foram escolhidos oito jogos para aplicação nas diferentes turmas envolvidas no PRP Química. Neste capítulo daremos ênfase a quatro jogos que foram aplicados com os estudantes da educação básica e apresentaram resultados positivos quanto à assimilação de conceitos e fixação do conhecimento.

Desenvolvimento

Na pesquisa dos jogos digitais passíveis de aplicação nas salas de aula virtuais, foram utilizados smartphones e computadores para buscar os meios para uso de aplicativos de gravação, edição e compactação dos vídeos, bem como recursos para criação do ambiente do jogo vídeo-aulas e vídeos explicativos dos jogos.

Por meio de aplicativos como *WhatsApp* e reunião *online* por *Google Meet* foram feitas transmissões de vídeo com os alunos do Programa Residência Pedagógica e a professora de Química da escola. Neste contexto, foram analisados a situação de aprendizagem dos alunos, discussão e estratégias sobre a metodologia proposta.

Para desenvolver os vídeos explicativos dos jogos foram gastos, em média, uma hora para cada vídeo produzido. Mesmo os vídeos curtos com duração de cinco minutos, por exemplo, foram necessárias várias gravações além da necessidade de editar e compactá-los para que fosse possível o envio.

Os aplicativos utilizados para comunicação foram o *WhatsApp* e *Google Meet*. O primeiro foi empregado para o envio dos vídeos explicativos e dos links para baixar os apps didáticos e quanto o segundo foi utilizado em aulas em tempo real, para explicação dos jogos e reuniões com a professora para acompanhamento das dificuldades dos alunos.

RESULTADOS

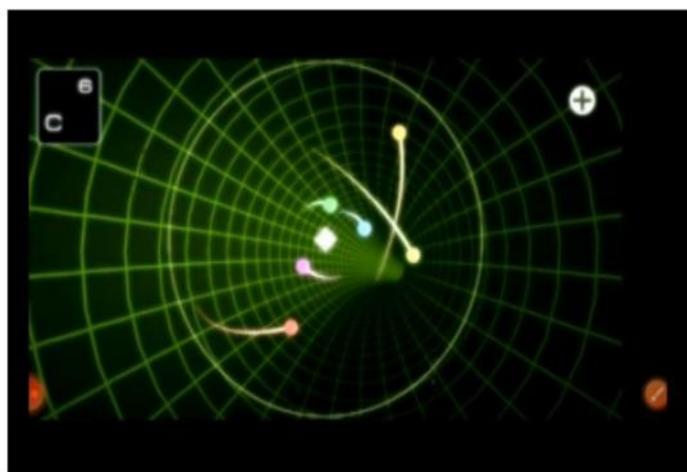
De acordo com relatos dos residentes, “ao mesmo tempo em que a tecnologia acelera a troca de informações e comunicações, foi observado que a participação dos alunos é muito pouca”. Ou seja, problemas como o acesso à internet, trabalhos, afazeres domésticos, responsabilidades pessoais e até mesmo falta de compromisso com as aulas são obstáculos a serem superados para que o sistema de ensino remoto e/ou *online* funcione efetivamente.

Como adaptação do plano de trabalho à modalidade de ensino utilizada pelas escolas no período de pandemia, os residentes foram orientados a planejar atividades com ênfase em um ensino teórico-prático, por meio de materiais pedagógicos. De acordo com os residentes “o que tornou esta etapa mais desafiadora foi o fato de que os materiais e atividades desenvolvidas deveriam ser planejados para serem executados de forma remota ou *online*”.

Jogos em aplicativos baixado pelos alunos, adaptados ao assunto abordado nas aulas e aplicado de forma remota e/ou online

Jogos como o “Nucleus” funciona como aplicativos para celular, podendo ser usado tanto em sistemas operacionais Android como iOS. Este app foi criado em 2014, ocupando um espaço de 18,55 MB, é de língua inglesa mas apresenta muita interatividade e fácil jogabilidade. O jogo apresenta principalmente os níveis de energia do elétron, explicando por meio de imagens, como estes estão distribuídos em órbitas e que quanto mais afastado do núcleo maior sua magnitude energética. Para melhorar a interação dos estudantes da educação básica com o jogo, um vídeo explicativo mostra todo o conteúdo que pode ser explorado no jogo, bem como as principais ferramentas para que o jogador consiga desenvolver as jogadas, Figura 1.

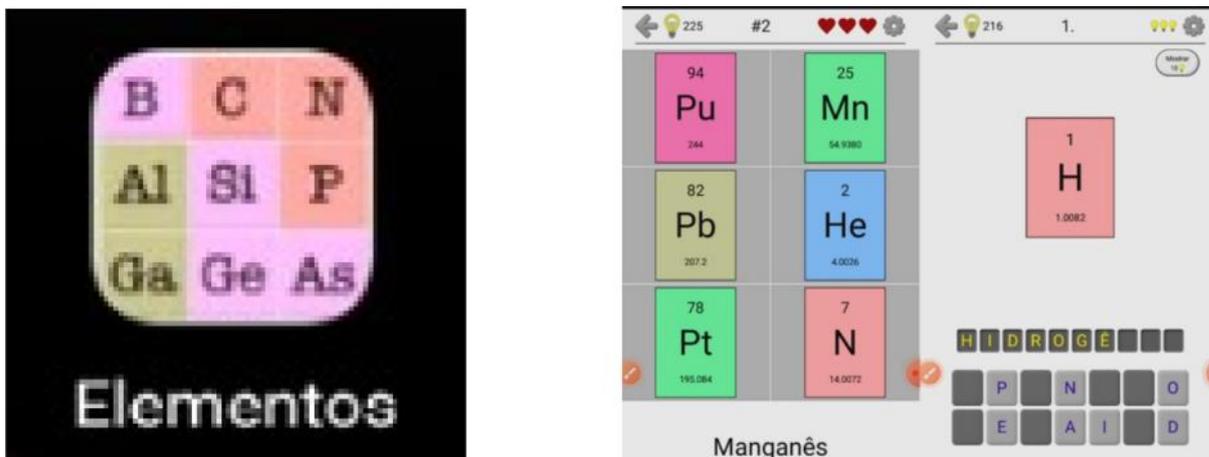
Figura 1: Vídeo com a explicação do jogo Nucleus e a diferença de energia cinética conforme o elétron se distancia do núcleo do átomo.



Fonte: Os Autores, 2021.

O jogo “Elementos”, também funciona como aplicativo de celular, rodando tanto no sistema operacional Android como iOS, foi criado em 2014 precisando de 20,12 MB de espaço (SOLOVYEV, 2014). O “Elementos” é um aplicativo de perguntas e respostas que apresenta boa interação com o jogador e por ser em português facilita muito seu manuseio, este apresenta de modo simples e dinâmico os símbolos e nomes dos elementos. Um tutorial no formato de vídeo foi desenvolvido com o passo a passo para baixar e acessar as ferramentas do jogo, Figura 2.

Figura 2: Vídeo com a explicação do jogo ELEMENTOS. Modos de jogo do aplicativo ELEMENTOS, variadas formas de aprender os nomes e símbolos dos elementos da tabela periódica.



Fonte: Os Autores, 2021.

Jogos desenvolvidos pelos residentes, adaptados ao assunto abordado nas aulas e aplicado de forma remota e/ou online

Como proposta lúdica, foram construídos dois jogos (Jogo da Memória e Roda a Roda da Química Orgânica) abordando a temática hidrocarbonetos. Para a criação dos jogos, utilizou-se o *software Microsoft PowerPoint®*, explorando os recursos de animações e *designer*, com base em tutoriais da plataforma *YouTube*.

Os jogos elaborados podem ser aplicados tanto na modalidade de ensino remoto (professor sendo o interlocutor entre a tela compartilhada e os jogadores-alunos) como na modalidade presencial com auxílio de projetor de slides tipo *Data Show*.

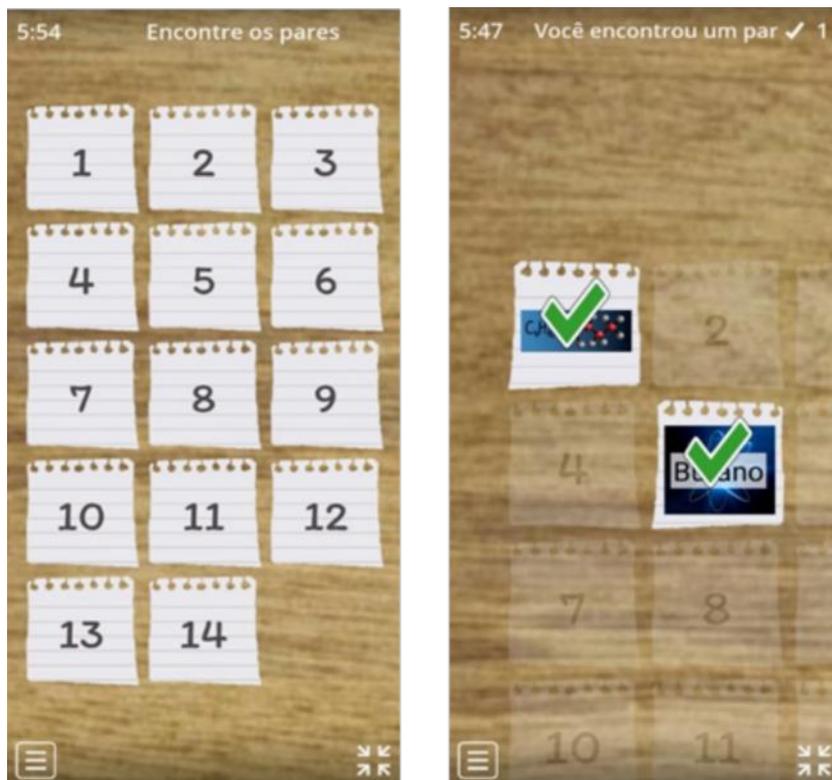
O “jogo da memória” foi desenvolvido usando o Programa *Microsoft PowerPoint*⁵, e um software chamado *ACD/ChemSketch freeware* da empresa *Advanced Chemistry Development Inc.*⁶. O software para químicos possui diversos recursos para desenho de estruturas orgânicas e modelos em 3D. O jogo da memória é uma adaptação de um tutorial disponível no *YouTube* (<https://youtu.be/rvm0q-vNVEI>), cujo canal é direcionado para dinâmica e entretenimento, no que se refere a educar em diversos espaços não formais.

O jogo foi desenvolvido pelos residentes com o objetivo de encontrar os pares correspondentes aos conteúdos de hidrocarbonetos, nomenclaturas, ligações simples, dupla e tripla entre os átomos de carbono, Figura 3

⁵ Programa criado pela Microsoft, trata-se de um software que permite realizar apresentações com uso de textos, imagens, música e animações.

⁶ <https://www.acdlabs.com/resources/freeware/chemsketch/index.php>

Figura 3: Vídeo com a explicação do jogo da memória, utilizado para encontrar os pares de hidrocarbonetos e suas características, correspondentes ao assunto de Química orgânica.



Fonte: Os Autores, 2021.

O jogo “Roda a roda da Química orgânica”, foi elaborado utilizando somente os recursos do *PowerPoint* e inserindo alguns efeitos e trilha sonora. Este jogo tem inspiração em um famoso jogo de um canal de televisão aberto, que fez muito sucesso nas tardes de domingo.

O jogo é uma adaptação de um tutorial de um canal do *YouTube*, chamado *Studio Office* (<https://youtu.be/n1E7aQtnlss>), no qual aborda conteúdos relacionados aos programas do pacote *Office*, dando ênfase aos programas *Excel* e *PowerPoint*. A adequação foi direcionada para o ensino de Química com a temática hidrocarbonetos, em que a ideia central é acertar as letras a cada rodada da roleta a fim de obter pontuação máxima, com intuito de adivinhar as palavras relacionadas à dica em cada rodada (mesmo sistema operativo do jogo roda a roda da televisão).

O design do jogo é similar ao do programa original, mas remodelado para o ensino de Química, contendo um plano de fundo que representa a Química, um painel com o alfabeto completo (A à Z), mural indicando as letras para formação das palavras, faixa que contém as dicas e indicador de rodadas. Foi inserido um *hiperlink* entre os slides (recurso do *PowerPoint*) que direciona para a próximo slide ao fim de cada rodada. Foi adicionado um cronômetro de 10 (dez) segundos, para quando restar 3 (três) letras remanescentes haver revelação da

palavra relacionada a dica. Além disso, o cronômetro também é acionado para resposta final dos participantes (fim de cada rodada), Figura 4. A proposta deste jogo é de revisão sobre o carbono, nomenclatura e contextualizar o assunto dos hidrocarbonetos com o cotidiano dos estudantes. É um jogo sem opção de disponibilidade individual (jogar sozinho), pois o contexto é jogar em grupo, tendo direcionamento do professor para que o mesmo aconteça.

Figura 4: Imagem de captura de tela da aplicação do jogo roda a roda da Química orgânica.



Fonte: Os Autores, 2021.

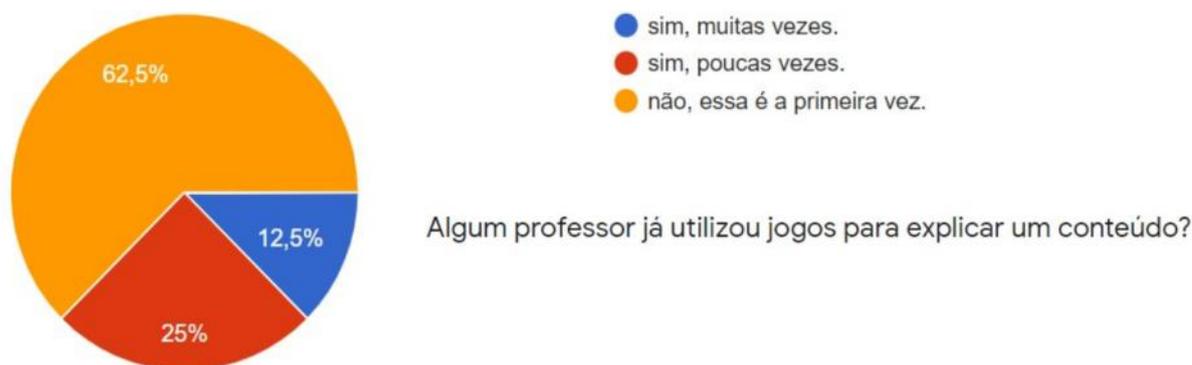
O desenvolvimento de estratégias diferenciadas que fosse possível a aplicação no modelo remoto e *online*, neste caso em particular os jogos digitais, tornou a formação docente dos residentes muito mais significativa. Os mesmos, ao realizar as atividades de planejamento dos jogos didáticos afim de tornar o ensino mais atrativo, passam por uma formação inicial muito mais abrangente e que será de grande importância para sua futura carreira profissional. Mostrar o conhecimento científico sendo aplicado e relaciona-lo ao cotidiano dos alunos, vivenciando com peculiaridades o período de pandemia e a necessidade urgente do uso das tecnologias digitais na educação, gerou grande aprendizados tanto para professores como para os licenciandos.

Desde o início da regência, preocupações quanto a participação dos estudantes da educação básica, a resposta destes quanto as atividades enviadas, foram sendo mediadas pela situação de cada um. Contudo, ao final dos módulos foi-se percebendo o engajamento dos residentes e a vontade de fazer cada vez melhor. Nas palavras das preceptoras:

“O uso dos jogos digitais melhorou tanto a participação dos estudantes, que vinham muito afastados das atividades, como o aprendizado, refletindo no interesse e nas respostas as atividades postadas”; “O cenário pandêmico apresentou inúmeros desafios que impactaram as atividades escolares, exigindo adaptações, reaprendizagem, quebra de paradigmas e imediata qualificação voltada as tecnologias digitais da informação e comunicação. A participação dos residentes e a aplicação dos jogos digitais foi de fundamental importância além de contribuir para evitar a evasão e reprovação escolar”.

Os residentes foram orientados a coletar dados de algumas turmas onde os jogos aplicados, no intuito de verificar se atividade havia sido aprovada pelos mesmos. Neste sentido os estudantes da educação básica foram questionados sobre o uso de jogos didáticos, digitais ou físicos, pelos professores, Figura 5.

Figura 5: Resposta dos estudantes da educação básica quanto a utilização de jogos didáticos, digitais ou físicos, pelos professores.



Fonte: Os Autores, 2021.

As respostas correspondentes ao gráfico foram coletadas em uma sala virtual com 16 estudantes. De acordo com a resposta dos alunos, disposta na Figura 5, para a maioria deles, 62,5%, é a primeira vez que são utilizados jogos educativos, o que demonstra um certo ceticismo dos professores em utilizar novos métodos. Uma pequena parcela dos alunos, 12,5%, já participaram de muitas atividades com jogos, enquanto 25% destes já tiveram essa experiência, mas em poucas oportunidades.

Para Cunha (2012) embora os jogos no ensino de Química venham ao longo do tempo tendo maior utilização, é necessário que as atividades que envolvam jogos sejam planejadas dentro de uma proposta pedagógica mais consistente.

Ressaltamos que os jogos foram utilizados dentro da perspectiva de

trabalho das professoras preceptoras, envolvendo os assuntos que estavam sendo ministrados nas aulas virtuais.

Quanto a aplicação no jogo Nucleos os estudantes foram indagados se este ajudou a compreender melhor o assunto, se sim, o estudante deveria apontar o que o ajudou. Como esta foi uma pergunta aberta muitos estudantes responderam apenas sim, mas não justificaram, algumas respostas com justificativas (mantendo a grafia dos alunos) foram:

“Sim, ajudou a compreende que quanto mais afastado do núcleo mais energia o elétron tem, mais veloz.”

“Sim, é muito legal porque assim podemos aprender mais sobre os átomos e sobre tudo tbm.”

“Sim gostei muito, me ajudou a entender melhor o assunto que com as aulas eu não conseguia visualizar”

“Sim, pois entretém os alunos com diversão e aprendizado ao mesmo tempo”.

“Sim, as vezes o assunto é muito "cabeça" e um jogo pode quebra aquele clima de "difícil e pelo meu pensar eu aprendi mas pq eu quero me aprofundar cada vez mais”.

“Sim, porque as vezes agente presta mais atenção em coisas de distração como o jogo e acaba aprendendo”.

“Sim, com o jogo fica mais divertido aprender”.

Felício e Soares (2018) comentam que as metodologias utilizadas em sala de aula devem ser modificadas no sentido de despertar o interesse dos estudantes para o conhecimento e não somente para a informação. Os mesmos autores enfatizam que os alunos estão inseridos em uma cultura de um mundo digital, com uma infinidade de jogos e redes sociais que utilizam a criatividade para atrair a atenção do leitor.

Assim, em um jogo proposto para o ensino, a função lúdica e pedagógica deve ser equilibrada, pois se tiver somente a função pedagógica, não será um jogo, com regras de uso que mantenha o estudante conectado com a sua utilização. Por outro lado, se a função lúdica prevalecer, será apenas um jogo sem função pedagógica. Além disso, a criatividade deve estar em evidencia para que os alunos tenham interesse pela atividade apresentada.

Em relação a aplicação do jogo Elementos, foi perguntado aos alunos se a experiência do jogo colaborou no aprendizado dos alunos quanto aos nomes e símbolos dos elementos químicos. Os participantes responderam que:

“Sim, é uma forma boa de conseguir compreender a composição dos elementos químicos, sua ordem na tabela e por que estão ordenados desse jeito.”

“Sim ajudou muito a minha compreensão.”

“Sim, pois o jogo mostra várias formas de responder corretamente, tipo dos elementos mais básicos ao mais avançado, a gente consegue aprender e enquanto jogamos.”

“Sim, ajuda a aprender um pouco mais, a revisar os conteúdos.”

“Muito, o jogo dá vontade de aprender pra ganhar”.

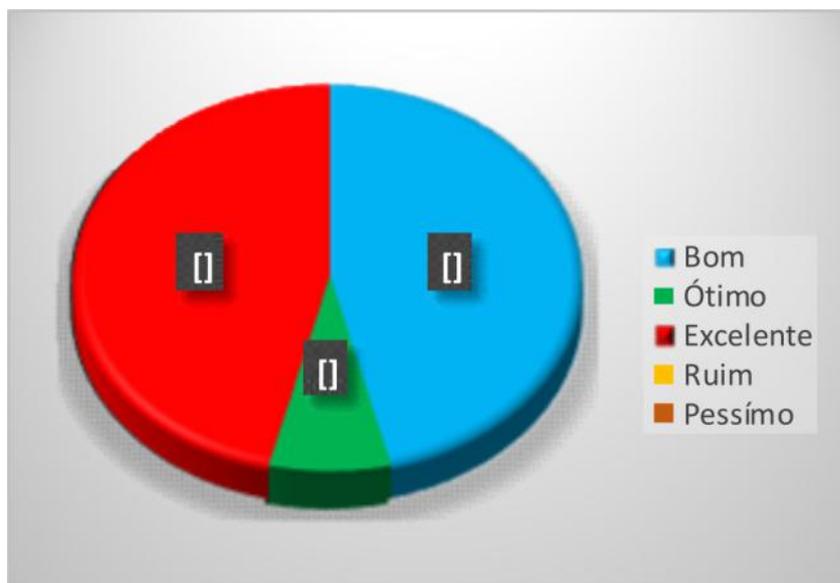
“Sim, pq no jogo fica mais explícito que na própria atividade do assunto e também vai ter alguma diversão que os alunos gosta”.

“Sim, o jogo facilitar a aprender, pq aprender brincando é mais fácil.”

Morgado, Sousa e Pacheco (2020), enfatiza que a educação confronta-se atualmente com uma série de desafios, resultantes da pandemia de COVID-19 e da mudança da forma de trabalho dos professores, de presencial a totalmente *online*, uma modalidade que é acelerada de modo intenso e em transição para a sociedade digital ou para o predomínio da subjetividade digital.

Quanto a aplicação dos dois jogos desenvolvidos em powerpoint e que foram aplicados a mesma sala da terceira série do ensino médio, perguntou-se sobre a avaliação que eles fazem dos jogos utilizados, Gráfico 1.

Gráfico 1: Gráfico da escala de avaliação do Jogo da memória e Roda a Roda da Química orgânica segundo a perspectiva dos alunos do Ensino Médio, n=13.



Fonte: Os Autores, 2021.

Para essa turma também foi perguntado sobre os jogos didáticos e se estes contribuem na aprendizagem de conteúdos no Ensino de Química. Apenas cinco alunos responderam a esse questionamento.

Um aluno respondeu: *“Sim, é mais uma alternativa didática e criativa de fixar os conteúdos, debater e tirar dúvidas sobre respectivos assuntos de forma divertida”*.

Um outro opinou falou que: *“Sim, pois são muito uteis para a aprendizagem e compreensão do conteúdo de uma forma um pouco mais animada, além das formas tradicionais”*.

Três alunos tiveram repostas muito parecidas, com essa mesma linha de pensamento: *“Sim, pois é uma forma dinâmica e mais fácil de aprendizagem”*.

Segundo Miranda (2002), o uso do jogo como estratégia de ensino pode possibilitar o alcance de vários objetivos de ensino, que podem ser estabelecidos de acordo com a necessidade. O autor afirma que a forma de interação permite as melhorias no processo de cognição, afeição, socialização, motivação e criatividade dos sujeitos, melhorando as relações com o mundo.

A partir do período de regência com o uso das estratégias de jogos digitais, foi possível perceber a importância de um plano de aula bem delineado no aprendizado dos conteúdos de maneira leve e descontraída. Os alunos aprendem sem perceber que estão estudando para desempenhar bem as tarefas do jogo.

Quanto aos residentes, pode-se perceber o interesse por superar as dificuldades encontradas, o trabalho colaborativo entre as equipes de trabalho e o progresso na qualificação da sua formação inicial frente aos desafios impostos pela pandemia mundial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, evidencia-se a importância em se oportunizar aos discentes de licenciatura, a vivência do seu futuro trabalho e algumas de suas atribuições no dia a dia, de modo a preparar aquele licenciando às novas etapas oriundas de sua formação.

Foi possível alcançar os objetivos propostos pelo Programa com a aplicação de todo o conhecimento recebido na universidade com os alunos, gerando a reflexão à cerca do papel do professor como o responsável por estabelecer uma conexão com o educando por meio do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC's). Assim, foi apresentado novos

modelos de ensino, abrindo um espaço de discussão e troca de ideias com os alunos, permitindo a formação compartilhada nesse novo tempo de ensino remoto.

O uso de jogos digitais mostrou que houve respostas expressivas, tanto na aprendizagem como na aceitação da proposta. Os jogos utilizados podem ser utilizados no âmbito do ensino de Química no modo remoto ou presencial, uma vez que as estratégias de apresentação podem ser viabilizadas em um laboratório de informática ou até mesmo em sala, utilizando-se de celulares, notebooks e projetor multimídia.

Mesmo em meio a tantos desafios para adequar a proposta ao modelo remoto e/ou on line, perante a pandemia de Covid-19 que causou prejuízos imensuráveis a educação, foi observado bons resultados quanto a qualidade do ensino remoto, diminuindo mesmo que minimamente os danos causados nesse período conturbado.

REFERÊNCIAS

BECKMAN, L. S. O software educacional livre com animação interativa em 3D e sua integração como instrumento potencializador de aprendizagem no estudo de matéria, energia e mudanças de estados físicos sob a da ótica da Química fundamentada na teoria de Ausubel. Dissertação de Mestrado, PPGEC, UERR, 2018.

CAPES, 2020. Disponível em: <https://uab.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso: 02 de mar. de 2021.

UERR, 2020. Disponível em: <<https://www.uerr.edu.br/uerr-e-5o-lugar-nacional-em-residencia-pedagogica/>>. Acesso em: 23 de jan. de 2022.

CUNHA, M. B. Jogos no Ensino de Química: Considerações Teóricas para sua Utilização em Sala de Aula. Quím. Nova na Escola, vol. 34, N° 2, 2012.

FELICIO, C. F.; SOARES, M. H. F. B. Da Intencionalidade à Responsabilidade Lúdica: Novos Termos para uma Reflexão Sobre o Uso de Jogos no Ensino de Química. Quím. Nova na Escola, vol. 16, N°2, 2018.

MORGADO, J. C.; SOUSA, J.; PACHECO, J. A. Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular. Rev. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, 2020.

MIRANDA, S. No fascínio do jogo, a alegria de aprender. Rer. Linhas Críticas, v. 8, n° 14, 2002.

NUNES, K. S. S. Histórias em quadrinhos incluída em uma sequência didática fundamentada nos princípios da teoria da aprendizagem significativa para o estudo de funções inorgânicas com estudantes da 1º série do ensino médio de uma escola estadual de Boa Vista-RR. Dissertação de Mestrado, PPGEC, UERR, 2019.

SOLOVYEV, A. Elementos químicos Nomes testes, Aplicativo desenvolvido, disponível App Store e Play Store.

SOUSA, P. M. M. A experimentação aliada a resolução de problemas no ensino de soluções fundamentada na teoria da aprendizagem significativa, para estudantes da 2ª série do ensino médio de uma escola pública da cidade de Boa Vista/RR. Dissertação de Mestrado, PPGEC, UERR, 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA (UERR). Edital nº 016/2020 - PROEG/RP/ UERR [abertura do processo seletivo de estudantes bolsistas para o programa institucional de bolsa residência pedagógica na UERR]. 2020, p. 1.

CAPÍTULO 10

A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DOCENTE POR MEIO DA CONSTRUÇÃO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Régia Chacon Pessoa de Lima¹, Vânia de Lourdes das Graças Teles², Elyne Fernandes Furtado³, Noemi Nádia Figur³, Jhonathan Brito de Araújo⁴, Fernanda Lia Domingos Gomes⁴, Geane dos Santos Nunes Alves⁴.

INTRODUÇÃO

O Programa de Residência Pedagógica, é um programa que fortalece as vivências no âmbito pedagógico, aprimorando os acadêmicos a exercer características inerentes e básicas da docência, de modo a oportunizar vivências da profissão na prática. O papel do residente é atuar de forma ativa, com uma postura investigativa e reflexiva no que diz respeito a prática pedagógica, buscando possíveis maneiras de intervir, melhor e fortalecer a Educação.

A Universidade Estadual de Roraima foi umas das universidades selecionadas para participar do Programa Residência Pedagógica, PRP, oferecendo 96 bolsas para acadêmicos dos cursos de licenciatura. Para o curso de Licenciatura em Química, foram ofertados 16 vagas bolsistas e 4 vagas para voluntários (UERR, 2020).

O PRP UERR foi aprovado em março de 2020, coincidindo com o início do período de *lockdown*⁵ imposto pelas autoridades sanitárias devido ao agravamento da pandemia de Covid 19. Depois de um período de incertezas quanto ao início do programa, o PRP UERR teve início efetivo das atividades de trabalho em 5 de outubro de 2022.

A inserção e ambientação dos licenciandos nas escolas campo, foram precedidas pela etapa de formação, pois o avanço de etapas sem as devidas informações e compreensão, poderia acarretar entraves tanto para a ambientação do licenciando como para a aceitação destes pelos estudantes da Educação Básica.

1 Professora Docente Orientadora do Programa Residência Pedagógica (PRP) Subprojeto Química e Professora do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual de Roraima (UERR).

2 Professora do Curso de Licenciatura em Química da UERR.

3 Professoras preceptoras da PRP Subprojeto Química UERR e professoras da rede de Ensino Básico Estadual de Roraima.

4 Aluno e alunas residentes do PRP Subprojeto Química e graduandos do curso de Licenciatura em Química da UERR.

5 Um lockdown, ou, em português, confinamento, é um protocolo de isolamento que geralmente impede o movimento de pessoas ou cargas. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Lockdown> Acesso em: 02 de maio de 2022.

Durante a etapa de formação o licenciando foi conduzido a refletir sobre seu papel como residente e a rede de apoio que poderá contar, estando disponíveis sempre o orientador, os preceptores e as equipes de trabalho. Além desta reflexão, durante as etapas de formação os residentes tiveram a oportunidade de se familiarizar com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entender e participar de debates sobre o currículo estadual, interdisciplinaridade, integração escola-universidade, formação docente, incluindo ainda a abordagem das ferramentas digitais voltadas para o ensino remoto e *online*.

O avanço das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, TDIC's, trouxe para o espaço escola todo tipo de informação, exigindo do professor uma postura reflexiva sobre o impacto dessa tecnologia no processo de ensino. No entanto, não é raro ver professores proibindo o uso de tecnologias em sala de aula, ao invés de aproveitá-la em favor do ensino e da aprendizagem. Ironia do destino ou não, durante o período pandêmico as tecnologias digitais foram uma constante na metodologia utilizada pelos professores.

Sobre as TDIC's Chassot (2016), comenta que esses avanços alcançaram as escolas e essas, deixaram de ser a detentora da informação, hoje o conhecimento chega nas instituições de ensino de todas as formas e com diferentes qualidades; exigindo dos professores uma mudança de postura, do professor informador para o professor formador.

Nesse novo modelo de trabalho, todo o plano de trabalho foi adaptado ao ensino remoto e/ou *online*, assim a regência foi iniciada e o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's) tornou-se imprescindível para a educação. No entanto os residentes relatavam que a participação dos alunos da educação era baixa e poucos retornavam as atividades.

O objetivo do PRP Subprojeto Química busca proporcionar ao licenciando em Química o aperfeiçoamento da formação inicial por meio de metodologias e estratégias inovadoras que visem a articulação entre teoria e prática para interceder nas dificuldades encontradas pelos alunos da educação básica no âmbito do ensino e da aprendizagem em Química.

Ao pensar nas dificuldades encontradas pelos residentes durante o período de regência do PRP e no que foi proposto como objetivo, foi pensado em estratégias que, usando a tecnologias digital já que o ensino estava totalmente remoto e/ou *online*, contribuísse de maneira mais significativa para a motivação e o processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes da educação básica.

Dentre as várias estratégias propostas pelos residentes, monitoria,

vídeo-aulas, jogos digitais e vídeos de experimentos foram as mais apontadas. Assim, os licenciandos foram encorajados e orientados na elaboração de materiais didáticos para serem utilizados nas aulas de Química. E pensando na formação docente dos residentes, foi solicitado que estes produzissem sequências didáticas com a inserção destes recursos didáticos.

Essa ação trouxe muito aprendizados para os participantes da pesquisa, pois eles entenderam a importância do planejamento para a execução de cada etapa da sequência didática. Além disso, entender que o trabalho docente vai além de dar aulas e precisa ser reflexivo no sentido de aprimorar-se como professor pesquisador, foi importante para a formação dos licenciandos.

Valente (2013, p. 40), descreve que os elementos das TDIC's são recursos que possibilitam a aprendizagem, pois envolvem imagens, sons e animação e essas características são elementos que podem ser facilmente processados pelo aluno na consolidação da construção do conhecimento.

Com base nestas discussões, este capítulo tem como intuito trazer um recorte da pesquisa realizada no âmbito do Programa Residência Pedagógica, Subprojeto Química na perspectiva da formação docente por meio da construção de sequências didáticas.

METODOLOGIA

A pesquisa foi direcionada para avaliação qualitativa, pois buscou saber como o uso de atividades que utilize recursos digitais, mais precisamente sequências didáticas com o uso de monitorias, videoaulas e jogos digitais, podem funcionar como ferramenta de apoio pedagógico e fixação de conteúdo para estudantes.

De acordo com Gil (2008), a pesquisa é qualitativa por analisar que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, e no caso do espaço não formal de aprendizagem, tem o ambiente natural como fonte direta para coleta de dados e o pesquisador como instrumento chave dessa pesquisa.

Desenvolvimento

Após o período de formação foi iniciada a etapa de regência, seguindo as medidas de prevenção ao contágio do Coronavírus (COVID-19) e com a suspender as aulas, todas as atividades foram adaptadas ao modelo remoto e/ou *online*. Seguindo com as etapas, os residentes foram encaminhados para o acompanhamento das aulas, ainda que de maneira remota e *online*.

Neste modelo as reunião *online*, por meio do *Google Meet* foram de fundamental importância para estabelecer o contato mais emergencial e sanar dúvidas dos participantes quanto ao emprego das atividades. Essas reuniões tornaram-se constantes e a troca de experiências e as propostas de adaptação das atividades foi feita por todos os integrantes.

Os residentes foram organizados em duplas para que pudessem se responsabilizar pelas turmas designadas. Assim, solicitou-se que estes fizessem o perfil das turmas que iriam trabalhar tendo em vista que cada turma possui características singulares, o que demanda metodologias diferentes a serem trabalhadas. As reuniões com todos os residentes depois da montagem do perfil das turmas foram de profundo aprendizado, pois muitos alunos sugeriram ações e estratégias que poderiam ser utilizadas, a concordância das preceptoras para o desenvolvimento das atividades também foi um ponto positivo, pois o trabalho em equipe só pode ter êxito a partir do engajamento de toda a equipe.

Pensando na formação docente foi necessário sistematizar as ideias registradas, de maneira que fosse possível a aplicação remota e/ou *online* e o alcance dos objetivos de aprendizagem. Assim, antes da construção das sequências didáticas, por meio de reuniões e levando em consideração o perfil da turma, foi definido o assunto junto com as preceptoras e os residentes foram instruídos a fazer todo o embasamento teórico do assunto.

Zabala (1998, p. 18) define sequência didática ou unidade didática, ou ainda unidade de intervenção pedagógica como um o planejamento de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização dos objetivos educacionais, tendo como intuito chegar a um determinado fim.

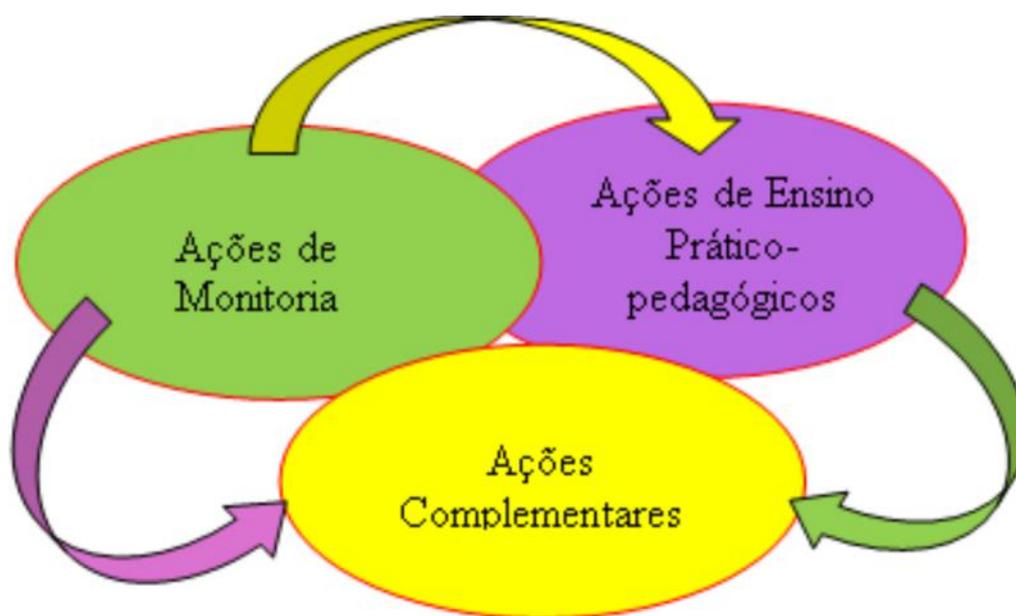
Pereira e Pires (2012) relatam a importância de cada etapa de uma sequência didática, pois esta é pensada e planejada para um determinado público. Os livros trazem um conteúdo pronto, que numa sequência pode ganhar um potencial extra, pois as situações vivenciadas diariamente pelo professor, geram problemas de pesquisa que podem ser investigadas e proposto soluções.

Neste sentido, o professor também pode propor situações de aprendizagem baseado no diagnóstico diário que é verificado dentro da sala de aula. Assim, dando início ao planejamento das sequências didática os bolsistas coletaram, por meio de questionário, os conhecimentos prévios dos alunos. Esta coleta foi muito importante para se definir quais as principais dificuldades dos estudantes e as melhores estratégias a serem administradas. A partir daí as sequencias didáticas foram construídas, aplicadas e avaliadas.

RESULTADOS

O planejamento da regência foi definido por meio de sequencias didáticas que tinham como características três eixos de ações, de acordo com o esquema a seguir.

Eixo de Ações:



As ações de monitoria foram caracterizadas pelo atendimento (remoto) individual e/ou de pequenos grupos de alunos das escolas campo, pelos residentes para elucidar dúvidas e reforçar os conteúdos aplicados. O objetivos desta ação para a formação do residente é reforçar e ampliar os conhecimento da área Química, bem como estimular o residente ao trabalho docente.

Santos (2021) explica que:

A necessidade de acompanhar os recursos tecnológicos disponíveis, demonstrou que o Ensino Remoto Emergencial (ERE), um modelo mediado por dispositivos, TICs e internet, desafiou professores, alunos e a própria escola a uma transição do ensino presencial físico para uma educação online assegurada pelos meios digitais.

Neste sentido para acompanhar o processo de monitoria os residentes foram inseridos nos grupos de *WhatsApp* e salas virtuais utilizando o *Google Sala de Aula*. Foi elaborado um cronograma com as etapas do plano mensal, bem como os atendimento de cada residente e o componente curricular.

Pensando no ensino remoto, o qual deixou os estudantes muito distantes da escola, foi realizada uma apresentação dos residentes e preceptores

Programa Residência Pedagógica: Relatos das ações desenvolvidas nos Subprojetos PRP/ UERR, no período 2020 a 2022, em tempos de pandemia do Covid-19

para todos os pais e equipe pedagógica da escola por meio de reuniões *online*. Os residentes mandaram suas fotos de perfil e todos foram apresentados em forma de vídeos junto com o professor preceptor. Como sugestão dos próprios residentes foram criados vídeos de apresentação e/ou post para colocar nos grupos de *WhatsApp* das referidas turmas, Figura 1.

Figura 1: Post e vídeos que os residentes fizeram para se apresentar aos estudantes das escolas.



Fonte: Os Autores, 2021.

A equipe PRP, docente orientadora, preceptoras e residentes, atuaram nas salas virtuais, nos grupos e no atendimento privado via *WhatsApp* e ainda foram à escola para realizar a correção das atividades que eram devolvidas pelos alunos que buscam o material impresso.

As atividades de monitoria proporcionaram nas duas escolas campo, tanto aos residentes como as preceptoras, maior aproximação aos alunos da educação básica, Figura 2.

Para Amorin *et al.* (2012) a atividade de monitoria promove uma maior qualificação profissional dos discentes em formação pois esta é uma oportunidade singular para a reflexão acerca do ensino, da pesquisa, da proposta de trabalho e das estratégias encontradas para as dificuldades encontradas.

A apresentação dos residentes por meio de posts e vídeos ofereceu maior proximidade destes com os estudantes da educação básica, uma vez que estas estratégias se aproximam da linguagem digital utilizada por este público.

Programa Residência Pedagógica: Relatos das ações desenvolvidas nos Subprojetos PRP/ UERR, no período 2020 a 2022, em tempos de pandemia do Covid-19

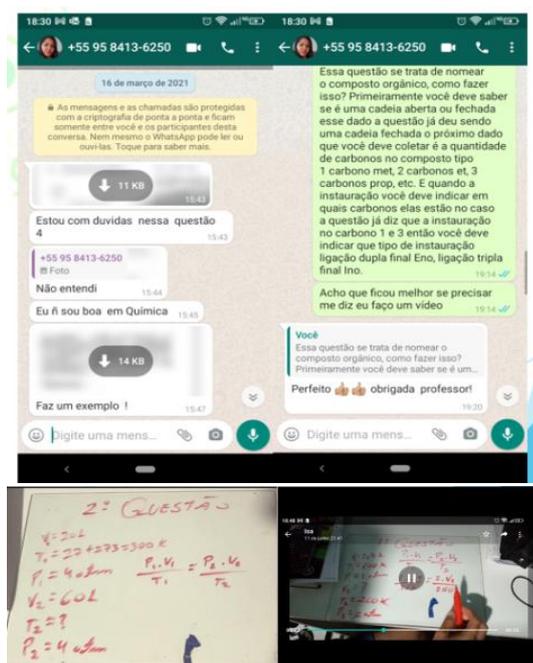
Figura 2: Apresentação dos residentes para os alunos da educação básica das escolas campo.



Fonte: Os Autores, 2021.

Além disso, as atividades realizadas proporcionaram maior aprendizado para os residentes, que são futuros professores em formação, Figura 3.

Figura 3: Alunos da educação básica com dúvida sendo atendidos por residente via aplicativo de WhatsApp com diferentes métodos para explicar os exercícios.



Fonte: Os Autores, 2021.

Programa Residência Pedagógica: Relatos das ações desenvolvidas nos Subprojetos PRP/ UERR, no período 2020 a 2022, em tempos de pandemia do Covid-19

Para as preceptoras e docente orientadora também houve muito aprendizado, uma vez que, as ações planejadas e executadas servem como formação continuada, permitindo a reflexão crítica da docência em tempos de pandemia.

As ações de Ensino Prático-Pedagógicos foram caracterizadas pelas atividades de organização de materiais pedagógicos. Estas atividades tiveram como objetivos criar condições para os residentes exercerem um ensino prático, promovendo a reflexão e o debate acerca das estratégias utilizadas.

Pensando nisso, foi desenvolvido um trabalho em cima do recurso digital ANCHOR e *Google Meet* na produção de podcasts e gravação de aulas e entrevistas sobre o assunto dado para cada série, no qual foi postado no *WhatsApp* e *Google Classroom* da série específica.

Após estes planejamentos passou-se a abordar as Ações Complementares, as quais foram qualificadas pela aplicação das atividades elaboradas, por meio de, mini-cursos, palestras, exibição de vídeos, seminários, etc. Assim, os objetivos destas atuações para a formação do residente foram ampliar o conhecimento prático-estratégico para a aplicação e acompanhamento das atividades aplicadas. A Figura 4 mostra as primeiras atuações dos residentes na produção de materiais pedagógicos que fossem acessíveis ao ensino remoto.

Figura 4: Produção de materiais pedagógicos pelos residentes.



Fonte: Os Autores, 2021.

Sobre a produção de materiais pedagógicos e a formação docente Vasconcelos e Silva (2020) enfatizam que:

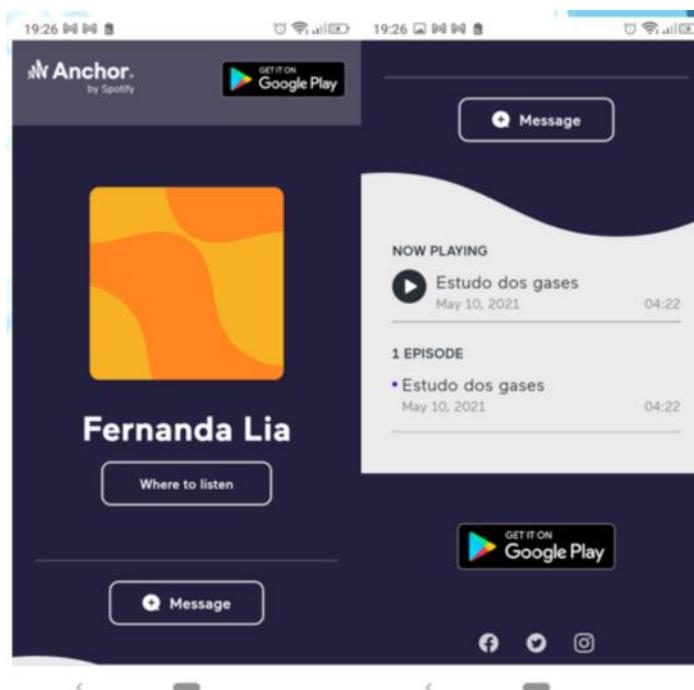
Tanto o Pibid quanto a RP, ampliam as oportunidades de aplicação das discussões teórico-metodológicas sobre os processos de ensino e aprendizagem dos diversos conceitos e estratégias de ensino vistos na universidade, aplicando-os no ambiente escolar.

Os autores explicam ainda que para um licenciando que não participou de nenhum desses programas durante a sua graduação, o estágio supervisionado obrigatório pode ser a única experiência realizada em um ambiente escolar.

Assim, estes programas são de importância fundamental para a elevação da qualidade da formação docente inicial, além de fortalecer esta formação com profissionais mais críticos e cientes do seu papel como educador.

Nesta perspectiva, a proposta definida para aplicação dos materiais desenvolvidos foi o envio aos alunos de vídeos de curta duração, nos quais seriam utilizadas uma linguagem fácil e direta, abordando as principais ideias do assunto, Figura 5.

Figura 5: Aulas em podcast via aplicativo ANCHOR tempo limite de 5 minutos.



Fonte: Os Autores, 2021.

Assim, chegou-se ao entrave para postar os vídeos para os alunos, inicialmente a ideia era uma postagem de vídeo na rede social *YouTube*, mas levando em consideração que os alunos utilizam, na maioria dos casos, pacote de dados, não teriam acesso ao conteúdo. Assim, isso iria ocasionar uma exclusão

dupla já que os alunos que não possuíam smartphones já seriam um público que não poderia usufruir desse conteúdo.

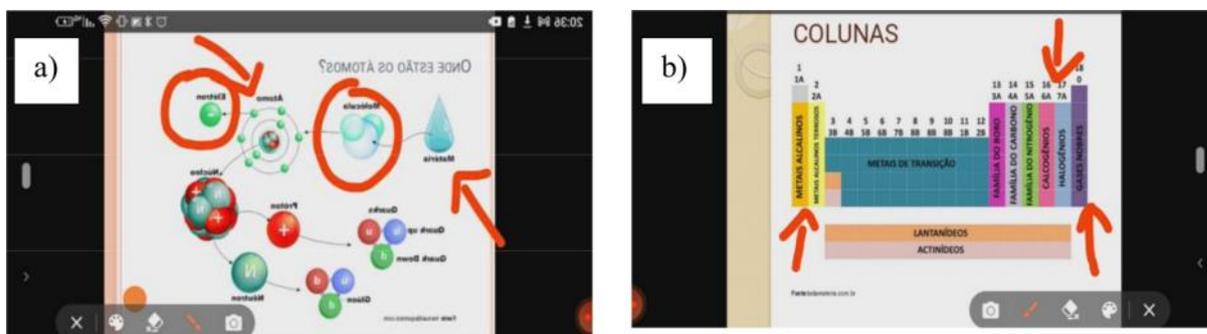
A solução foi compartilhar via aplicativo *WhatsApp*, o que tornaria acessível a alunos que utilizam pacote de dados, já que também era utilizado para envio de conteúdo. Porém esse app de mensagens tem um limite quanto ao tamanho de vídeos e documentos a serem compartilhados, necessitando ser compactados para ficar dentro dos *Megabits* permitidos.

Assim, a gravação dos vídeos foi um processo que de início exigiu muitas adaptações quanto a aplicativos e programas para gravação. Bem como a postura de apresentação. Inicialmente a forma de gravar foi no computador com o programa “*FastStone Capture*” que faz vídeos com a imagem da tela do computador. No entanto, este recurso que é muito bom, acaba ocupando muito espaço e quando compactado a visualização no celular fica com baixa resolução.

Outro problema é que a gravação tinha que ser em local extremamente silencioso, pois a captura de baixas frequências de áudio deixa com ruídos no som. Assim, a solução foi gravar no celular utilizando aplicativo “*Vidma Recorder Lite*” que faz gravação da tela do celular com opções de escrever na tela, o que ajuda bastante no momento de explicação.

Mesmo gravando no celular a quantidade de dados foi muito alta, ultrapassando o limite de compartilhamento do *WhatsApp*”, sendo necessário a compactação, que foi efetuada através do aplicativo “*video Converter*” que é de simples utilização e faz boa compactação, Figura 6 a e b.

Figura 6: Vídeo com aula sobre a) Modelos Atômicos com a utilização do recurso de escrita na tela que deixa o vídeo mais elucidativo e b) Tabela periódica com a explicação das famílias da tabela periódica, usando o recurso de escrita na tela para identificar as colunas e suas características.

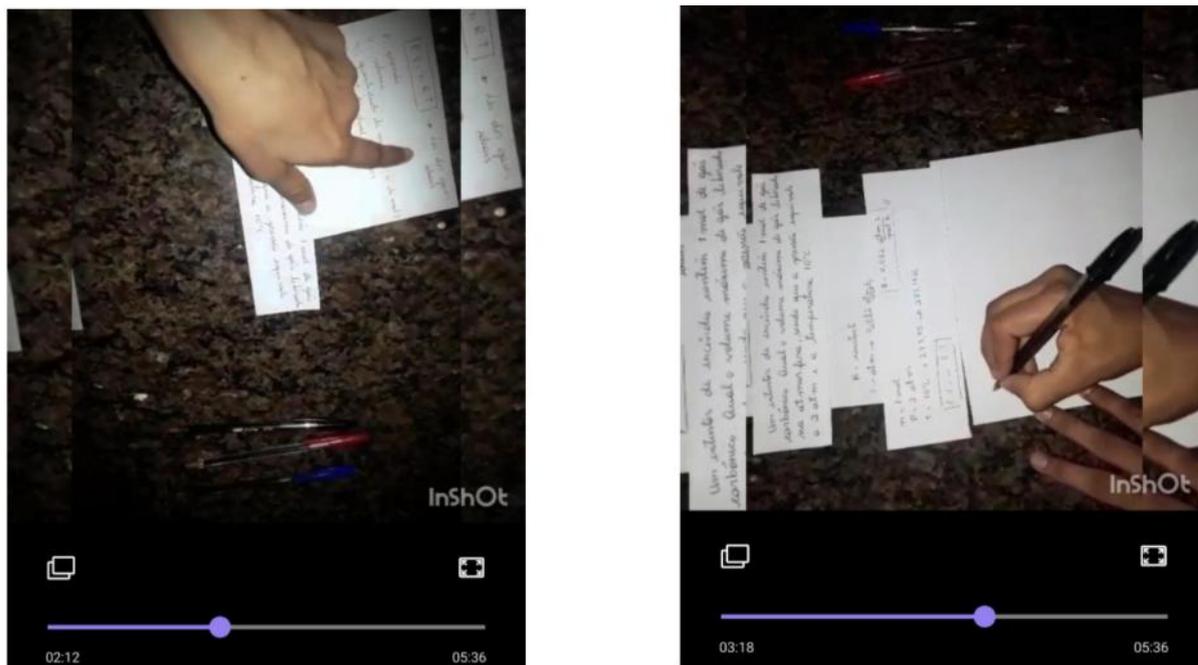


Fonte: Os Autores, 2021.

A produção das vídeos aulas trouxeram muito aprendizado para os residentes, uma vez que, estes tiveram a oportunidade de, além de exercitar a

docência, trabalhar também o emprego da didática aliada as TDIC's. Foram muitos os aplicativos testados na busca pelos melhores tanto para a qualidade do vídeo como para o envio aos alunos, Figura 7. E cada esforço os residentes ficavam mais aptos a desenvolver seu futuro papel como educador, preocupando-se principalmente com o aprendizado dos estudantes.

Figura 7: Vídeo com aula com resolução de exercícios. Os residentes usaram o aplicativo gratuito chamado InShot, no qual foi adicionado uma trilha sonora para deixar o vídeo menos tedioso.



Fonte: Os Autores, 2021.

Após a aplicação das vídeo aulas, os residentes coletaram informações quanto a aceitação dos alunos da educação básica da metodologia utilizada. Algumas respostas obtidas quando perguntado aos estudantes sobre o que acharam das vídeo aulas aplicadas foram:

“Eu achei muito bom pq explica tudo direitinho então acredito que vá ajudar os alunos a compreende mais fácil e rápido que só em desenho e textos, ajudou muito a conhecer direito o processo e saber o que tinha dúvida ou não sabia.”

“Que os modelos atômicos são os aspectos estruturais dos átomos que foram apresentados por cientistas na tentativa de compreender melhor o átomo e a sua composição.”

“Achei boa, já tinha conhecimento sobre o tema mais a vídeo aula explicou rápido o que agente demora lendo.”

“Muito bom! aprendi bastante, eu ainda pesquisei mas sobre o

assunto, para mim ter mais conhecimento.”

“Muita bem explicado e prático.”

“Foi uma aula muito explicativa, onde entendi perfeitamente ao fim os conteúdos da tabela periódica.”

“Muito boa, aprendi muito”

“Achei bem explicativo e interessante.”

“Gostei, achei bem interessante...”

“Eu realmente gostei da forma que ele explica o assunto mostrado no vídeo, ainda conseguiu me deixar concentrada na explicação e nas imagens ele que mostrava e apresentava o assunto, realmente me ajudou bastante a compreender como funcionava as coisas sobre a tabela periódica, enfim nada a reclama.”

Por meio da análise das repostas dos alunos, pode-se inferir que os mesmos assistiram as vídeo aulas e vivenciaram uma boa experiência. Nas respostas com maior elaboração é possível identificar características das quais foram discutidas nas aulas.

Silva, Prates e Ribeiro (2016) enfatizam que:

Embora o professor tenha consciência da importância do uso das tecnologias digitais em sala de aula, ele ainda se depara com os desafios de se associar o conteúdo pedagógico aos instrumentos tecnológicos, o que reforça a ideia de que é preciso uma busca permanente de capacitação do docente para desenvolver habilidades e técnicas necessárias para uma aprendizagem que seja realmente significativa com o uso das tecnologias digitais em sala de aula.

Os conteúdos de Química são apontados por muitos alunos como sendo de difícil compreensão, principalmente por se tratar de conhecimentos que abordam acontecimentos microscópicos. Assim, o uso da tecnologia pode auxiliar na visualização de moléculas e ligações, bem como na contextualização dos conteúdos, estimulando assim o aprendizado.

Segundo Costa (2014), a simples obtenção de novas tecnologias por parte das escolas não é garantia de uma melhoria no ensino e na aprendizagem, pois, na prática, muitas escolas que possuem tecnologias à sua disposição, muitas vezes, não as utilizam. E, em alguns casos, quando as utilizam, o fazem sem a devida exploração pedagógica das potencialidades que podem oferecer, resumindo-se apenas em um acessório.

Nesta mesma direção é importante enfatizar que qualquer recurso pedagógico só será realmente significativo para a aprendizagem se bem planejado e aplicado. Neste caso, destaca-se o uso das sequências didáticas e todo o empenho que os residentes tiveram na preparação das vídeo aulas.

Neste sentido, é necessário que cada vez mais as TDIC's sejam inseridas nos cursos de formação inicial e continuada para professores, pois ficou claro nesta pandemia que muito ainda precisa ser feito no sentido de capacitação dos professores e acesso digital para professores e alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto neste capítulo, que fala sobre uma experiência no âmbito do Programa Residência Pedagógica, Subprojeto Química, pode-se concluir que apesar dos muitos desafios enfrentados neste período pandêmico, houve respostas expressivas, tanto na aprendizagem dos estudantes da educação básica como na formação docente dos residentes.

Observa-se que o objetivo inicial do PRP Subprojeto Química que busca proporcionar ao licenciando em Química o aperfeiçoamento da formação inicial foi cumprido com êxito, pois os mesmos tiveram a oportunidade de interceder nas dificuldades encontradas, propondo soluções didáticas e criativas.

Assim, é necessário a continuidade desse Programa, no sentido que este viabiliza grandes avanços no processo de formação profissional docente. É através dele, que o licenciando garante mais oportunidades de exercer características básicas da docência, não apenas observando, como ocorre nos estágios iniciais, e sim, contribuindo com o seu conhecimento e visão de ensino.

REFERÊNCIAS

AMORIN, R. M.; LIRA, T. H.; OLIVEIRA, M. P.; PALMEIRA, A. P. O papel da monitoria para a formação de professores: cenários, itinerários e possibilidades no contexto atual. Ver.

Exitus, V. 02, n° 02, 2012.

CHASSOT, A. Das disciplina à indisciplina. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

COSTA, S. M. A influência dos recursos tecnológicos no processo de ensino aprendizagem. Monografia de Especialização, Universidade Estadual da Paraíba, 2014.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

PEREIRA, A. S.; PIRES, D. X. Uma proposta teórica-experimental de sequência didática sobre interações intermoleculares no ensino de Química, utilizando variações do teste da adulteração da gasolina e corantes de urucum. Rev. Investigações em Ensino de Ciências, v.17(2), 2012.

SANTOS, D. S. Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs): uma abordagem no ensino remoto de Química e Nanotecnologia nas escolas em tempos de distanciamento social. Ver. Latino-Americana de Estudos Científico, v. 02, n.07, 2021

SILVA, C. S.; PRATES, T. S.; RIBEIRO, L. F. S. As Novas Tecnologias e aprendizagem: desafios enfrentados pelo professor na sala de aula. Revista Em Debate (UFSC), Florianópolis, volume 16, 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA (UERR). Edital nº 016/2020 - PROEG/RP/ UERR [abertura do processo seletivo de estudantes bolsistas para o programa institucional de bolsa residência pedagógica na UERR. 2020, p. 1.

VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologia digitais de informação e comunicação: a passagem do currículo da era do lápis e papel para o currículo da era digital. In: CAVALHEIRI, A.; ENGERROFF, S. N.; SILVA, J. C. (Orgs.). As novas tecnologias e os desafios para uma educação humanizadora. Biblos, 2013.

VASCONCELOS, F. C. G. C.; SILVA, J. R. R. T. A vivência na residência pedagógica em Química: aspectos formativos e reflexões para o desenvolvimento da prática docente. Ver. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 13, n. 25, 2020.

ZABALA, A. Prática Educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

POSFÁCIO: LIVES, PALESTRAS, CAPACITAÇÃO, SEMINÁRIOS E PARTICIPANTES DO PRP/UERR, DE OUTUBRO DE 2020 A MARÇO DE 2022.

Durante a Pandemia do COVID-19, o PRP/CAPES/UERR (2020 - 2022), realizou uma série de **LIVES e dois Seminários** através do Google Meet, devido ao impedimento presencial, como segue:

Dia 07/10/2020 - 19:00 às 21:30h - I CICLO DE LIVES

<https://www.youtube.com/watch?v=PWxq1boXzsQ&t=2s>

1. BNCC E O CURRÍCULO EM RORAIMA

Dra. Nildete Silva de Melo - Pró-Reitora de Ensino da UNIVIRR e Presidente do Conselho Estadual de Educação de Roraima

2. A BNCC E OS DESAFIOS DA AUTONOMIA NA IMPLANTAÇÃO DO CURRÍCULO -

MsC. Márcia Helena Maia de Lima - Coordenadora Estadual da BNCC/CONSED-RR

3. O ENSINO NA LÍNGUA PORTUGUESA NA BNCC NOS ANOS INICIAIS - MsC.

Antônio Hilário da Silva Filho - Redator Curricular BNCC/DCRR, Prof. da UNIVIRR

Dia 14/10/2020 - 19:00 às 21:30h - II CICLO DE LIVES

<https://youtu.be/OnxFjhxbtIY>

1. INTEGRAÇÃO UNIVERSIDADE E ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE ASPECTOS SOCIAIS, PEDAGÓGICOS E AFETIVOS -

Dra. Poliana da Silva Almeida Santos Camargo - Membro do GEPALE/FE/UNICAMP.

2. A INFLUÊNCIA DOS IDEAIS DO FILANTROCAPITALISMO NA FORMAÇÃO DOCENTE -

Dra. Caroline Machado d'Ávila - Membro do GEPALE/FE/UNICAMP.

3. RELAÇÃO INTERDISCIPLINAR ENTRE PRP/PIBID/PROCRAD MsC. Jaqueline da Conceição Camargo -

Membro do GEPALE/FE/UNICAMP.

Dia 19/10/2020 - 19:00 às 21:30h - III CICLO DE LIVES

https://www.youtube.com/watch?v=fcdN_m9RJoU&t=2s

1. VIVÊNCIAS E REFLEXÕES NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA MsC. Ieda Mayumi Sabino Kawashita -

IFSULDEMINAS - Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Sul de Minas Gerais - *Campus Muzambinho.*

2. O PAPEL DO RP NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DA EXPERIÊNCIA AOS DESAFIOS DO MOMENTO -

Dr. Valdecir Soligo - Coord. Institucional do PRP/ UNIOESTE - Univ. Estadual do Oeste do Paraná

Dia 26/10/2020 - 19:00 às 21:30h - IV CICLO DE LIVES - Parceria com GEPROFEF e acadêmicos do **IFSULDEMINAS** Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Sul de Minas Gerais - *Campus Muzambinho*

LINK PARA ACESSO:

<https://www.youtube.com/watch?v=-Vu2wswz4m8&t=5s>

LIVE: PIBID: uma experiência formativa de trabalho colaborativo e sua relação com a RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

MsC. Joice Mayumi Nozaki - Professora Educação Física - Prefeitura de Ribeirão Preto - Palestrante mesa redonda - Membro do GEPROFEF/IFSULDEMINAS.

Ana Flávia Bueno Reis, Lucas Guilherme Pereira, Salete de Cássia Pereira de Carvalho e Tifany Luiz de Oliveira - Participantes da mesa e acadêmicos do Curso de Educação Física e Membros do GEPROFEF/IFSULDEMINAS.

Dia 09/11/2020 - 19:00 às 21:30h - V CICLO DE LIVES

<https://www.youtube.com/watch?v=JEzHLzXDY-U&t=1s>

1. FERRAMENTAS DIGITAIS: INOVAÇÕES E CONEXÕES PARA A PARTICIPAÇÃO ATIVA DOS ESTUDANTES - Dra. Maria Sônia de Oliveira Veloso - Coordenadora Geral NEaD/UFRR - Universidade Federal de Roraima.

2. O ENSINO REMOTO E AS FERRAMENTAS DIGITAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES - Dr. Francisco dos Santos Paneiro - UFRR - Universidade Federal de Roraima

Dia 24/11/2020 - 19:00 às 21:30h - VI CICLO DE LIVES

LINK PARA ACESSO: https://www.youtube.com/watch?v=Fuk6p_mtljw&t=32s

“NOVAS TECNOLOGIAS UTILIZADAS PELA UERR, NA DIFUSÃO DAS AULAS, NO MOMENTO DE PANDEMIA DO COVID 19” - Dr. Jonas Henrique Mendonça - Coordenador do Núcleo de Educação a Distância - NEaD - UERR.

Dia 12/05/2021 - 19:00 às 21:30h - VII CICLO DE LIVES

<https://www.youtube.com/watch?v=3SeUketHdzA&t=3s>

“DOCUMENTO CURRICULAR DE RORAIMA NA PRÁTICA” MsC. Diego Araújo de Almeida - Assessor da Divisão de Fortalecimento do Currículo - DIFC/DEB/SEED - Boa Vista - RR

I SEMINÁRIO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA CAPES/UERR - De 17 a 19 de agosto de 2021

Transmissão: <https://www.youtube.com/channel/UCVrlx13Z8CJqyWoVPYRdeJw>

TERÇA FEIRA - DIA 17/08/2021

<https://www.youtube.com/watch?v=nacOUZza3iY>

1. das 19:00h às 19:20h Abertura - Prof. Dr. Josias Ferreira da Silva – CI/PRP/UERR/ CAPES e Prof. Dr. Claudio Travassos Delicato – Vice-Reitor UERR. – **O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E SUAS INFERÊNCIAS NA FORMAÇÃO DOS ACADÊMICOS DA UERR**

2. das 19:20h às 20:10h – Live/mesa redonda: “FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROGRAMAS DE FORMAÇÃO INICIAL: PIBID, RP E PRÁTICAS DA DOCÊNCIA EM PAUTA” Profa. Welessandra Aparecida Benfica - Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, Coordenadora de Colegiado de Curso de Pedagogia, Coordenadora Institucional do PRP/UEMG/CAPES

3. 20:10 às 21:10h – O SUBPROJETO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SUAS REALIZAÇÕES NA FORMAÇÃO DOS ACADÊMICOS DA UERR

Prof^a. Dra. Nilza Coqueiro Pires de Sousa – Docente Orientadora do Subprojeto de Educação Física PRP/UERR/CAPES

QUARTA FEIRA - DIA 18/08/2021

<https://www.youtube.com/watch?v=PUeYGVdiFfA>

1. Das 19:00 às 20:00h - O SUBPROJETO DE BIOLOGIA E SUAS REALIZAÇÕES NA FORMAÇÃO DOS ACADÊMICOS DA UERR

Prof^a. Dra. Sandra Kariny Saldanha de Oliveira – Docente Orientadora do Subprojeto Biologia - PRP/UERR/CAPES

2. das 20:00h às 21:00h - O SUBPROJETO INTERDISCIPLINAR DE HISTÓRIA/ GEOGRAFIA E SUAS REALIZAÇÕES NA FORMAÇÃO DOS ACADÊMICOS DA UERR

Prof^a. MsC. Giseli Deprá – Docente Orientadora do Subprojeto Interdisciplinar de História/Geografia - PRP/UERR/CAPES

QUINTA FEIRA DIA 19/08/2021

<https://www.youtube.com/watch?v=d2mV6eTSwUM>

1. das 19:00h às 20:00h - Apresentação do Subprojeto de Letras/Português

Prof^a. Dra. Elecy Rodrigues Martins – Docente Orientadora do Subprojeto Letras/Português - PRP/UERR/CAPES

2. das 20:00h às 21:00h - O SUBPROJETO DE QUÍMICA E SUAS REALIZAÇÕES NA FORMAÇÃO DOS ACADÊMICOS DA UERR

Apresentação do Subprojeto de Química

Prof^a. Dra. Régia Chacon Pessoa de Lima – Docente Orientadora do Subprojeto de Química - PRP/UERR/CAPES

II SEMINÁRIO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA CAPES/UERR - De 29 a 31 de março de 2022. Transmissão: https://www.youtube.com/watch?v=erXH_Y7AEho

TERÇA FEIRA DIA 29/03/2022

https://www.youtube.com/watch?v=erXH_Y7AEho

Das 19:00 às 19:55h - Abertura

PANORÂMIA GERAL DAS ATIVIDADES DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UERR, DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19

Prof. Dr. Josias Ferreira da Silva - CI/PRP/UERR/CAPES

Prof. Dr. Claudio Travassos Delicato - Vice-Reitor UERR

Prof. Dr. Lucas Portilho Nicoletti - Coordenador Institucional de Programas e Projetos de Ensino UERR

DAS 20:00h às 21:00h - ATIVIDADES REALIZADAS PELO SUBPROJETO DE QUÍMICA, DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19

Prof^a. Dra. Régia Chacon Pessoa de Lima - Docente Orientadora do Subprojeto de Química - PRP/UERR/CAPES

QUARTA FEIRA DIA 30/03/2022

<https://www.youtube.com/watch?v=JClnzqs1QRI>

Das 19:00 às 20:00h - ATIVIDADES REALIZADAS PELO SUBPROJETO DE BIOLOGIA, DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19

Prof^a. Dra. Sandra Kariny Saldanha de Oliveira - Docente Orientadora do Subprojeto Biologia - PRP/UERR/CAPES

Das 20:00h às 21:00h - ATIVIDADES REALIZADAS PELO SUBPROJETO INTERDISCIPLINAR DE HISTÓRIA/GEOGRAFIA, DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19

Prof^a. MsC. Giseli Deprá - Docente Orientadora do Subprojeto Interdisciplinar de História/Geografia - PRP/UERR/CAPES

QUINTA FEIRA DIA 31/03/2022 - das 19:00h às 21:00h

<https://www.youtube.com/watch?v=JClnzqs1QRI>

Das 19:00 às 20:00h - ATIVIDADES REALIZADAS PELO SUBPROJETO DE LETRAS/ PORTUGUÊS, DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19

Prof^a. Dra. Elecy Rodrigues Martins - Docente Orientadora do Subprojeto Letras/Português - PRP/UERR/CAPES

Das 20:00 às 21:00h - ATIVIDADES REALIZADAS PELO SUBPROJETO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19

Prof^a. Dra. Nilza Coqueiro Pires de Sousa - Docente Orientadora do Subprojeto de Educação Física PRP/UERR/CAPES

PARTICIPANTES QUE ATUARAM NO PRP/CAPES/UERR

De outubro de 2020 a março de 2022, atuaram no RP/UERR:

Total Geral de participantes: 137 pessoas, sendo:

1 (um) CI – Coordenador Institucional;

5 (cinco) DOS – Docentes Orientadoras dos 5 Subprojetos;

12 (doze) - Preceptores nas Escolas de Educação Básica;

119 (cento e dezenove) - Residentes/Bolsistas dos cursos de Graduação Licenciaturas

RESPONSÁVEIS PELOS PROJETOS:

PROJETO INSTITUCIONAL: Prof. Dr. Josias Ferreira da Silva - Coordenador Institucional

SUBPROJETO DE EDUCAÇÃO FÍSICA:

DOCENTE ORIENTADORA – Profa. Dra. Nilza Coqueiro Pires de Sousa

03 (três) PRECEPTORES:

Leonardo Mendonça Tupinambá - Preceptor da Escola Estadual Monteiro Lobato

Klyssia Isaac Sahdo – Preceptora Escola Estadual Monteiro Lobato

Rosangela Silva Araújo Melo – Preceptora - Escola Estadual Lobo D'Almada

24 (VINTE E QUATRO) RESIDENTES

Andresa Gomes de Abreu

Karoliny de Jesus Pinheiro

Giselle Caroline Rodrigues Silva

José Paulo da Silva Rocha

Michel Sales Feitoza

José Ildo de Albuquerque Júnior

Paulo Ricardo de Almeida Magalhães

Vinicius Melo Nascimento

Beatriz de Souza Colares

Vinicius Roger Santos Silva

Marleise Gomes de Truvide

Vânia Dulya Beckman Sousa

Rafaela Lauanda dos Santos Silva

Ana Karolline Santos Moura

Josyvan Darllan Macedo da Silva

Pedro Henrique dos Santos Araújo

Laura Cadete e Silva

Laura Berredo de Oliveira

Guido Yano Rodrigues Oliveira Barreto

Ronnei Alves de Souza Filho

Sivone Costa de Araújo
Sueven Rick Carneiro Ribeiro
Hanna Sabrina Ramos Vidal
Alexsandra Marques Bezerra

4 (QUATRO) RESIDENTES ATRAVÉS DOS EDITAIS DE RESERVA DE VAGAS:

Karolynne Magalhães Melo
Marcos Vinícius Jorge Costa
Aleff Gadelha de Freitas
Gregory Edward Pereira dos Santos

SUBPROJETO INTERDISCIPLINAR DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA

DOCENTE ORIENTADORA: Profa. MsC Giseli Deprá

03 (TRÊS) PRECEPTORES

Adriana Roseno Monteiro - Colégio Estadual Militarizado Profa. Conceição Costa e Silva

Galvani Pereira de Lima - Escola Estadual Gonçalves Dias

Vandeilton Francisco da Silva - Escola Estadual Ayrton Senna da Silva

24 (VINTE E QUATRO) RESIDENTES

Adriano Lucena da Silva
Cristiano da Silva Barreto
Eleuterio da Silva Magalhães Neto
Ellen da Silva Campos
Gabriel Ramos dos Reis
Gean Guilherme Ferreira de Paula
Gilcimar Maysonave da Luz
Luiza Naiana da Silva
Agnaldo Rodrigues dos Santo
Amanda Karoline Vinhort Alves
Antônio Torres Filho
Cassiano Ricardo da Silva Sampaio
Eduardo Alves Nascimento
Erick Cortêz de Medeiros
Jayk Correa Freitas
Jessica Gabriela Lima Brito
Jessica Yane da Silva Vieira
Kamila Araujo de Oliveira
Lais Gabriela Anulino Felix
Lindomar Silva do Nascimento
Lucas Sousa Alencar
Raildo Roberto Alves da Silva
Thiago Martins Silva
Wesley Sabino Araújo de Aquino

07 (sete) RESIDENTES ENTRARAM NOS EDITAIS DE RESERVA DE VAGAS:

Caroline Rodrigues dos Santos
Claudia Vieira de Sá Silva
Mayra da Silva Carvalho
Marcos Levi Cardoso Souza
Airton da Silva Morais
Luana Silva Sousa
André Williams Frota de Almeida

SUBPROJETO DE QUÍMICA

DOCENTE ORIENTADORA - Prof^a. Dra. Régia Chacon Pessoa de Lima

02 (dois) PRECEPTORES

Elyne Fernandes Furtado - Escola Estadual Carlos Drumond de Andrade
Noemi Nádia Figur - Escola Estadual Ana Libória

16 (dezesseis) RESIDENTES:

Ketlyn Patrino dos Santos Souza
Gabrielly Vieira Mesquita
Fernanda Lia Domingo Gomes
Jhonathan Brito de Araújo
Geane dos Santos Nunes Alves
Jorlan Araujo Soares
Marcio Nogueira Marques
Rodrigo Rick da Silva Ribeiro
Alexandre Santos Silva
Dirceu Gomes de Oliveira
Fabiola da Conceição Soares
Richaylla Gomes das Neves
Kézia Morais da Silva Assunção
Thyanne Cruz Duarte
Pedro Silva de Brito
Janice Roque Batista
Matheus Pereira da Silva

05 (cinco) RESIDENTES ENTRARAM NOS EDITAIS DE RESERVA DE VAGAS:

Ariane Sousa Lima
Gesiane Silva Damacena
Leandra Ferreira Pinto
Raylane Leite Silva
Maria Wendy de Souza Santos

SUBPROJETO DE BIOLOGIA

DOCENTE ORIENTADORA – Profa Dra. Sandra Kariny Saldanha de Oliveira

02 (dois) PRECEPTORES:

Afonso Queiroz da Costa - Escola Estadual Ayrton Senna da Silva

Regina Porto Meira Magalhães - Escola Estadual Ayrton Senna da Silva

16 (dezesesseis) RESIDENTES:

Mariana da Silva Corrêa

Aryane Batista Dias

Pâmela Caroline Mendes Malhão

Adriely Luane Martins Lopes

Eleni Mardel Oliveira da Silva

Raiolando Feitosa de Sousa

Felipe Lima de Oliveira

Laura Isabelle Silva Brito

Irisvan da Silva Cunha

Lucas José Crispim Rodrigues de Brito

Patricia Cardoso Sousa

Yacy Medeiros da Silva

Thaísa Miranda Pereira Abreu

Milena Alves Veras

Isaac David Santos Costa

07 (sete) RESIDENTES ENTRARAM NOS EDITAIS DE RESERVA DE VAGAS

Vanessa Silva Carvalho

Karolaine Souza dos Santos

Lucas Geovani Silva de Souza

Ana Carolina Marchao Carvalho

Pedro Ramon Maia Ribeiro

Adriana Mendes da Silva Campos

Stéfanny de Lima Borges Pereira

SUBPROJETO DE LETRAS

DOCENTE ORIENTADORA - Profa Dra. CRISTIANI DÁLIA DE MELO (de outubro/2020 a janeiro/2021) e Profa Dra. ELECY RODRIGUES MARTINS (de janeiro/2021 até 03/03/2022)

02 (dois) PRECEPTORES:

Kátia Maria Abreu da Silva - Escola Estadual Monteiro Lobato

Adriana de Oliveira Rolim - Escola Estadual Carlos Drummond

16 (dezesesseis) RESIDENTES:

Vitória Sampaio da Silva

Vilnêz Lira Ferreira Rodrigues

Fernanda Reis da Silva

Marta Soares Carvalho
Cristiane Lopes Salazar
Juliana Oliveira do Nascimento
Alane Brenda Silva de Oliveira
Tiago da Silva
Nicolle Pinheiro Pereira
Brenda Rodrigues Freitas
Juliane Domingos Santos
Karinne Gomes de Oliveira
Cléres Silva Souza
Larisse da Silva Quadros
Ana Paula Bungenstal Mayer
Jayne da Costa Sales

SOBRE OS AUTORES DO E-BOOK

“PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: Relatos das ações desenvolvidas nos Subprojetos PRP/UERR, no período 2020 a 2022, em tempos de pandemia do Covid-19, em Boa Vista, Roraima”



Coordenador Institucional Programa de Residência Pedagógica CAPES/UERR - (2020-2022)

**Prof. Dr. Josias Ferreira da Silva (Organizador)
Coordenador Institucional do Programa de Residência Pedagógica
CAPES/UERR - 2020-2022**

É Pós-doutor FE/UNICAMP - 2018/2019, com Estágio Pós-doutoral na UNC/Universidad Nacional de Córdoba (2019); UBA/Universidad de Buenos Aires (2019); UNM/Universidad Nacional de Moreno (2019); Doutor FEF/UNICAMP (2010); Mestre em Educação - PUC/Campinas/SP (2000); Psicopedagogo: FPA/SP (1998); Graduado em Pedagogia: FAR/SP (1994); Licenciado em Letras: FAR/SP (1992); Curso de ORATÓRIA I e II (1988/89); RADIALISTA/Sonoplastia - SETOR LOCUÇÃO - SENAC (1989); Curso de DICÇÃO E ORATÓRIA (1987). Docente Efetivo UERR/RR (2010-2022); Membro do Grupo de Pesquisa GEPALE/FE/UNICAMP e GEPAIIR/UFRR. Coordenador Institucional do PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA CAPES/UERR (2020-2022). Atuou nas funções: Coordenador Área Ciências Humanas/UERR (2011-2013); Coordenador Curso Pedagogia/UERR (2012/2013); Coordenador Projeto CAPES:/ Novos Talentos da UERR - da Ciência à Cidadania. (2010-2013); Presidente CAI/UERR - Comissão de Avaliação Institucional (2017); Diretor Departamento Pós-Graduação/UERR (2016); Diretor Departamento de Ensino e Graduação/UERR (2017-2018); Presidente do Projeto/UERR/do Curso de Pedagogia do Campo (2010); Membro da comissão de revisão do Curso de Formação de Oficiais PM - Boa Vista/RR (2011); Docente do Mestrado Ensino de Ciências/UERR (2011-2019); Docente do Mestrado em Segurança Pública, Direitos Humanos e Cidadania (2015-2022); Coordenador do Curso de Pós Graduação de Gestão Do Ensino Superior/UERR (2017). Orientação de dissertação no Mestrado; Monografias na Especialização e TCC na Graduação da UERR. Docente do Curso de Pedagogia/UERR, disciplinas de Didática e Práticas de Ensino (2010-2017); Docente do Curso de Segurança Pública (2018-2022); Coordenador do Curso de Segurança Pública/UERR (2020-2022); Atuou no Ensino Superior em diversas instituições privadas como professor de

Didática, Comunicação e Expressão; Técnicas de Apresentação e Comunicação Oral e Língua Portuguesa, Leitura e Interpretação de Textos, nos cursos de: Pedagogia Magistério da Educação Infantil e Séries Iniciais. Na FAP - FACULDADES POLITEC, Santa Barbara D'Oeste/SP (2009/2010), lecionou nos cursos de Redes de Computadores, Sistemas de Informação, Engenharia de Controle de Automação, Administração de Empresas, Tecnologia em Gestão da Qualidade, Educação Física. Atuou como professor da Universidade UNIDERP/Anhanguera, responsável pelos Cursos de Letras e Pedagogia, no polo de Hortolândia/SP. (2007/2008). Implantou os cursos de Letras: Português Inglês e Português Espanhol na FAP - Faculdades Politec - Americana (2007-2008). Atuou como Coordenador do Curso de Pedagogia da Faculdade IESCAMP - Campinas/SP e foi professor das disciplinas: Linguagem e Comunicação no Curso de Pedagogia e de Comunicação Empresarial no Curso de Administração (2007-2008). Atuou como professor titular na Faculdade ASMEC (Ouro Fino/MG: 2003-2005), nos Cursos de Pedagogia, Letras e Geografia, das disciplinas: Didática I, II e III; Metodologia Científica; TCC; Sociologia; Antropologia Física e Cultural e Políticas Educacionais. Trabalhou na PUC-Campinas/SP, na CAINST - Comissão de Avaliação Institucional 2000/2001. Atuou como professor de Português e Inglês, na rede pública estadual de São Paulo e em Escola Particular, no Ensino Fundamental e Médio de 1992 a 2010. Professor de Literatura - Ensino Médio, do Colégio Politec Americana/SP (2009). Atuou como Diretor da Escola Renascença, Educação Básica, em Brasília/DF. (1994-1997). Diretor da Escola de Educação Infantil Luz do Saber, Campinas/SP de 1998 a 2010. Publicou inúmeros livros e artigos na área da Educação, Saúde, Bem-Estar, Religião, dentre outros. E-mail: prof_josias@yahoo.com.br Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8790975990989937>



Pró-Reitoria de Ensino e Graduação/PROEG - UERR
Profa. Dra. Karine de Alcântara Figueiredo

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Ceará (2001), mestrado em Letras pela Universidade Federal do Ceará (2006) e doutorado em Ciências pela Universidade do estado do Rio de Janeiro (2021). É professora titular da Universidade Estadual de Roraima (UERR), coordenadora pedagógica do Curso de Letras do PARFOR, desde 2015, e atual Pró-Reitora de Ensino e Graduação da Universidade Estadual de Roraima. Também atuou como coordenadora de ensino da Universidade Estadual de Roraima, 2016 a 2018, e Diretora de Graduação, março de 2020 a outubro de 2020. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira, Formação de Professores e Ensino da Língua Portuguesa. Desenvolve pesquisa na área de Educação (Classe Hospitalares no Brasil, Literatura e História - uma possível intertextualidade).

SUBPROJETO DE BIOLOGIA PRP/UERR/CAPES



Prof.ª. Dra. Sandra Kariny Saldanha de Oliveira
Docente Orientadora do Subprojeto de Biologia do
Programa de Residência Pedagógica CAPES/UERR (2020-
2022)

É professora doutora, licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN (2002); Doutora em Biotecnologia e Biodiversidade Rede BIONORTE/Universidade Federal do Pará/Museu Paraense Emílio Goeldi (2016); Mestra em Desenvolvimento e Meio Ambiente / Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2005). Professora da Universidade Estadual de Roraima (UERR). Docente permanente do Mestrado em Ensino de Ciências da UERR Tem experiência na área de Educação Ambiental; Etnobotânica e Ensino de Ciências e biologia na perspectiva dos espaços não formais e da divulgação científica.



Afonso Queiroz da Costa
Biólogo, Preceptor do Subprojeto de Biologia - PRP/UERR
(2020-2022)

Biólogo, Preceptor do Subprojeto de Biologia - PRP/UERR (2020-2022) e Professor da educação básica do Estado de Roraima, especialista em Ensino de Ciências. (affonsoqueiroz@msn.com)



Regina Porto Meira Magalhães
Bióloga, Preceptora do Subprojeto de Biologia - PRP/UERR
(2020-2022)

Bióloga, Preceptora do Subprojeto de Biologia - PRP/UERR (2020-2022) e Professora da educação básica do Estado de Roraima, especialista em Vigilância Sanitária e Epidemiológica. (reginaportomm@gmail.com).

SUBPROJETO INTERDISCIPLINAR DE HISTÓRIA/GEOGRAFIA PRP/ UERR/CAPES



Prof. MsC. Giseli Deprá

Docente Orientadora do Subprojeto Interdisciplinar de História/Geografia do Programa de Residência Pedagógica CAPES/UERR - (2020-2022)

É mestre e possui graduação em História pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2003), Especialização em História e Região pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2004), Mestrado em História, Região e Identidades pela Universidade Federal da Grande Dourados (2006). Tem experiência de docência e pesquisa com populações indígenas, no Paraná, com os Guarani Ñandeva, no Mato Grosso do Sul, com os Guarani Kaiowá e na Amazônia, com os Yanomami. Trabalhou como professora no Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Roraima, com alunos das etnias Saporá, Macuxi, Wapichana, Taurepang, Yanomami, Wai-Wai, Ingaricó e Y'ekuana. Desenvolveu e orientou Trabalhos de Conclusão de Curso e projetos de Pesquisa e Extensão universitária com enfoque nas questões indígenas. É autora e co-autora de artigos científicos com ênfase em história indígena. É professora Adjunta do Curso de Licenciatura em História na Universidade Estadual de Roraima, desde março de 2014. Ministra aulas na graduação e pós-graduação (lato-sensu). Desde 2016 coordena projeto de Pesquisa - Centro de Documentação Indígena (CDI): Possibilidades de pesquisas no campo da História -, no Centro de Documentação Indígena (CDI). A área de atuação corresponde à Etno História, História Indígena, Ensino de História, História Regional, Estudos sobre a Imprensa e Metodologia de Pesquisa em História.



Adriana Roseno Monteiro

Graduada em Licenciatura e Bacharelado em Geografia pela Universidade Federal de Roraima (2007). Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Albert Einstein (2010). Especialista em Metodologia do Ensino de História e Geografia pela Faculdade Internacional de Curitiba (2011). Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Roraima (2015).



Galvani Pereira de Lima

Possui graduação em Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal de Roraima (2003), é especialista em História de Roraima pela Universidade Federal de Roraima (2006) e Tecnologia em Educação pela Pontifícia Universidade Católica - RJ (2011), é mestre em Sociedade e Fronteiras - PPGSOF - pela Universidade Federal de Roraima (2019). Atualmente é professor de História no ensino médio no sistema de ensino do estado de Roraima.



Vandeilton Francisco da Silva

Possui graduação em História pela Universidade Federal da Paraíba (1997), especialização em Relações Fronteiriças pela Universidade Federal de Roraima (2002) e mestrado em História pela UNIVERSIDADE DE VASSOURAS (2008). Atualmente é Professor do Governo do Estado de Roraima. Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil.

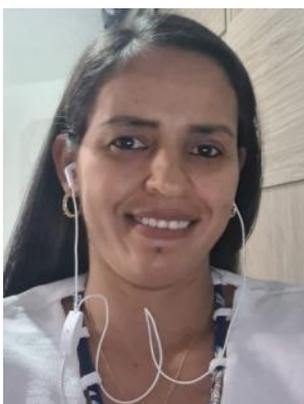
SUBPROJETO DE EDUCAÇÃO FÍSICA PRP/UERR/CAPES



Profa. Dra. Nilza Coqueiro Pires de Sousa

Docente Orientadora do Subprojeto de Educação Física do Programa de Residência Pedagógica CAPES/UERR (2020-2022)

Atualmente é docente do Curso de Educação Física na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), campus Uberaba/MG. Foi professora do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Roraima, campus Boa Vista/RR, de abril de 2019 a julho de 2022. Pós-doutorado em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/UNESP - Campus de Bauru, pesquisa financiada pelo CNPq, na modalidade Pós-Doutorado Júnior (PDJ). Doutora em Ciências da Motricidade pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/UNESP; área de concentração: Pedagogia da Motricidade Humana - campus de Rio Claro, pesquisa financiada pela FAPESP. Realizou estágio de pesquisa do doutorado na Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa, Portugal (2015). Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP - Campus de Bauru (2011), pesquisa financiada pela Bolsa Mestrado da Secretaria Estadual de Educação do Governo do Estado de São Paulo. Especialista em Pedagogia do Teatro pela Universidade do Sagrado Coração - USC - Bauru (2005). Graduada em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP - campus de Bauru (1996). Foi docente substituta do Instituto Federal do Sul de Minas (IFSULDEMINAS), Campus Muzambinho (2018 a 2019). Foi professora substituta da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus Bauru (2016 a 2017). Foi professora substituta (1995 a 2005) e efetiva de Educação Física da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (2005 a 2019). Professora de Dança de Salão e Tango Argentino. Bailarina Profissional atuando especificamente com o Tango Cenário. Atua na área de Educação Física e Artes com ênfase em Dança, principalmente nos temas: dança educativa escolar; educação física escolar; formação continuada de professores; cultura corporal de movimento na educação infantil; dança de salão.



Klyssia Isaac Sahdo
Preceptora da Escola Estadual Monteiro Lobato

Graduação em Licenciatura Plena em Educação Física pelo Instituto Federal de Roraima (2008). Especialista em Metodologia do Ensino da Educação Física pela UNINTER (2014). Professora da Escola Monteiro Lobato desde 2001. Bolsista no Programa Residência Pedagógica (PRP) no período de (2020-2021).



Leonardo Mendonça Tupinambá
Preceptor da Escola Estadual Monteiro Lobato

Magistério em Educação Física na antiga ETFRR (1988). Graduado em Licenciatura em Educação Física pelo Instituto Federal de Roraima (2008). Especialização em Educação Infantil pela UFRR (2012). Professor da Escola Monteiro Lobato desde 2001, atuando há 21 anos na educação. Bolsista no Programa Residência Pedagógica (PRP) no período de (2020 -2021).



Sivone Costa de Araújo
Residente da Escola Estadual Monteiro Lobato

Graduada em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual de Roraima - UERR (2021); Graduanda em Bacharelado em Educação Física na UniCesumar (Atual); Bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no período de (2018-2020); Bolsista no Programa Residência Pedagógica (PRP) no período de (2020 -2021); Atualmente bolsista na Coordenação de Atenção à Qualidade de Vida do Servidor/ Academia de Musculação da Universidade Federal de Roraima (UFRR); Aluna do Programa de Mestrado em Saúde e Biodiversidade (UFRR) turma de 2022.

SUBPROJETO DE LETRAS PRP/UERR/CAPES



Prof.ª. Dra. Elecy Rodrigues Martins
Docente Orientadora do Subprojeto de Letras/Português do Programa de Residência Pedagógica CAPES/UERR (2020-2022)

É professora doutora do Curso de Letras da Universidade Estadual de Roraima (UERR) e também Professora do Ensino Básico da Secretaria de Educação do Estado de Roraima (SEED) é Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa-UNESP/FCLAr-Araraquara, Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras-PPGL/UFRR e graduada em Letras-UFRR. Tem experiência profissional (ensino, pesquisa e extensão) em ensino de Língua Portuguesa no Ensino Básico e em docência no ensino superior nas áreas da Sociolinguística, com ênfase em formação de professor e práticas de ensino de Língua Portuguesa.



Kátia Maria Abreu da Silva

Possui Especialização em Línguas e Narrativas em Contexto de Diversidade (2022) pela Universidade Estadual de Roraima, Mestrado em Educação (2019) pela Universidade Estadual de Roraima, graduação em Letras pela Universidade Estadual de Roraima (2012) e graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Roraima (2007), Especialista Em Gestão de Sistemas Educacionais (2009), pela Universidade Estadual de Roraima. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa. Atuou como preceptora do Programa de Residência Pedagógica da CAPES do Curso de Letras da UERR(2022). Atualmente trabalho no Laboratório de Informática como Orientadora de Tecnologia OT, na Escola Estadual Lobo D`Almada.



Adriana de Oliveira Rolim.

Atualmente é professora da Escola Estadual Ana Libória e Escola Estadual Carlos Drummond de Andrade. Possui Especialização em PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE SISTEMAS EDUCACIONAIS (2009) pela Universidade Estadual de Roraima- UERR, Especialização em metodologia do ensino de língua portuguesa e literatura (2005) pelo Centro Universitário Internacional, UNINTER.

SUBPROJETO DE QUÍMICA PRP/UERR/CAPES



Prof.ª. Dra. Régia Chacon Pessoa de Lima
Docente Orientadora do Subprojeto de Química do Programa de Residência Pedagógica CAPES/UERR (2020-2022)

É professora doutora nível V da Universidade Estadual de Roraima. Possui graduação em Química Licenciatura e Química Bacharelado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, mestrado e doutorado em Química pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Foi coordenadora do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciência da Universidade Estadual de Roraima de 2013 a 2016, foi coordenadora do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual de Roraima de 2016 a 2020, foi coordenadora de área do PIBID Subprojeto Química da UERR de 2014 a 2018 e de 2018 a 2020. Atua como docente orientadora do Residência Pedagógica Subprojeto Química da UERR de 2020 até o momento. Tem experiência na área de Química e Ensino de Química, atuando nas linhas de pesquisa: Espaços não formais e a divulgação científica no Ensino de Ciências; Métodos pedagógicos e tecnologias digitais no Ensino de Ciências.



Vânia de Lourdes das Graças Teles

Bacharel em Engenharia Química pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG - 2006), mestre em Química pela Universidade Federal de Roraima (UFRR - 2010) e doutora em Ciências - Química Analítica pela UFMG (2021). Foi Coordenadora de área do Subprojeto Química - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência pela Universidade Estadual de Roraima. Tem experiência na área de Instrumentação para o ensino de Química, caracterização de materiais e Química Analítica.



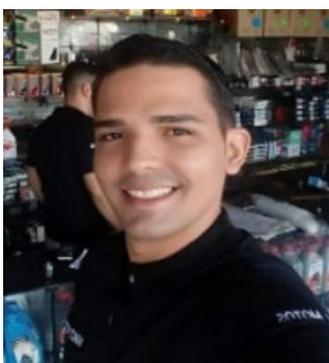
Noemi Nádia Figur

Licenciada em Química pela Universidade Federal de Roraima (2004), licenciada em Informática pela UFRR, Especialista em Informática na Educação, atualmente é professora efetiva de química lotada em Boa Vista, RR - Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Química e Informática.



Elyne Fernandes Furtado

Possui graduação em licenciatura plena em química pela Universidade Federal de Roraima (2008) e especialização em Perícia Ambiental pela UNINTER (2017). Atualmente é professora de Química da Secretaria de Estado de Educação e Desporto de Roraima, lotada em Boa Vista, RR. Tem experiência em Ensino de Química e Educação Especial.



Jhonathan Brito de Araújo

Licenciado em Química pela Universidade Estadual de Roraima (2021). Foi residente do Programa Residência Pedagógica, atuando em temas ligados ao Ensino de Química com o uso de Tecnologias Digitais da Educação e Comunicação. Atualmente é professor efetivo da Secretaria de Estado de Educação e Desporto de Roraima, lotado no município do Cantá, RR.



Fernanda Lia Domingo Gomes

Licenciada em Química pela Universidade Estadual de Roraima (2021). Foi residente do Programa Residência Pedagógica, atuando em temas ligados à utilização de jogos no Ensino de Química e o uso das Tecnologias Digitais da Educação e Comunicação como ferramenta pedagógica.



Geane dos Santos Nunes Alves

Licenciada em Química pela Universidade Estadual de Roraima (2021). Foi residente do Programa Residência Pedagógica, atuando em temas ligados à utilização de jogos no Ensino de Química e o uso das Tecnologias Digitais da Educação e Comunicação como ferramenta pedagógica.



UNIVERSIDADE ESTADUAL
DE RORAIMA



ISBN 978-65-89203-31-5



9 786589 203315 >