

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO ESPAÇO VIRTUAL DE ENSINO: VIVÊNCIAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Pedagogical internship in the virtual teaching space: Experiences in the initial training of geography teachers

Antônia Márcia Duarte Queiroz

Doutora em Geografia e Professora na Universidade Federal do Norte do Tocantins-UFNT, Brasil

amdqueiroz@yahoo.com.br

Artur de Araújo Rocha

Graduado em Geografia e Professor na Secretária de Educação do Tocantins-SEDUC, Brasil

artur.rocha@mail.uft.edu.br

Recebido: 27.04.2022

Aceito: 03.10.2022

Resumo

Este texto tem como objetivo compreender as contribuições do Programa de Residência Pedagógica (PRP) no espaço virtual, por meio do ensino remoto emergencial, para a formação de professores de Geografia. Deste modo, buscamos entender as possibilidades e os caminhos encontrados pela educação em tempos de pandemia, diante da necessidade de implementação do ensino remoto, além de contextualizar a realidade de acesso às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Tocantins-UFT, e da rede básica de ensino em Araguaína -TO. Para desenvolver esta análise, utilizamos da metodologia exploratória, já que pretendemos proporcionar familiaridade com a questão temática, usando levantamento bibliográfico, questionários e trabalhos acadêmicos desenvolvidos durante o programa. Como procedimento, procuramos, através do estudo de caso, responder às questões delimitadas em torno do objeto de investigação, o que contribuiu para as discussões teóricas do tema. Destacam-se, também, as dificuldades enfrentadas devido à necessidade de distanciamento social e à realização de atividades em espaços virtuais. Ademais, é apresentado o projeto "GeoEnem" desenvolvido durante os primeiros módulos do programa. Ao finalizar esta pesquisa, foi possível identificar a importância dessas experiências para a formação docente.

Palavras-chave: Formação inicial; Ensino remoto; Geografia; TDIC.

Abstract

This text aims to understand the contributions of the Programa Residência Pedagógica (PRP) in the virtual space, through emergency remote teaching, for the training of Geography teachers. Thus, we seek to understand the possibilities and paths found by education in times of pandemic, given the need to implement remote education, in addition to contextualizing the reality of access to Digital Information and Communication Technologies - TDIC of the students of the Degree in Geography course of the Universidade Federal do Tocantins-UFT, and basic education network in Araguaína -TO. To develop this analysis, we used the exploratory methodology since we intend to provide familiarity with the thematic question, using bibliographic surveys, questionnaires and

academic papers developed during the program. As a procedure, through the case study, we tried to answer the questions delimited around the object of investigation, which contributed to the theoretical discussions of the theme. We also highlight the difficulties faced due to the need for social distancing and the performance of activities in virtual spaces. In addition, the project "GeoEnem" developed during the first módulo of the program is presented. At the end of this research, it was possible to identify the importance of these experiences for teacher education.

Keywords: Initial formation; Remote teaching; Geography; TDIC

1. INTRODUÇÃO

Analisar a qualidade das etapas do processo formativo de professores é um tema propício para os cursos de licenciatura. Dentre as etapas que se destacam e contribuem diretamente neste processo, o período de imersão do licenciando no espaço escolar se mostra primordial. Partindo deste pressuposto e das circunstâncias decorrentes da pandemia do COVID-19, que acabaram impossibilitando as atividades presenciais, buscamos, por meio deste trabalho, apresentar as contribuições do Programa de Residência Pedagógica (RP) para a formação de professores de Geografia em Araguaína.

Esse programa (RP) faz parte da Política Nacional de Formação de Professores e tem como objetivo promover a imersão do licenciando no ambiente escolar, a começar da segunda metade do curso (BRASIL, 2020). O programa se desenvolve a partir da relação entre Instituições de Ensino Superior (IES) e escolas da educação básica. Deste modo, o subprojeto de Geografia contempla três escolas da rede básica de ensino.

É importante esclarecer que a abertura do edital do Residência Pedagógica, em janeiro de 2020, ocorreu diante das primeiras notícias de contágio pelo novo Coronavírus na cidade de Wuhan, na China. Neste momento, não era imaginado que o vírus poderia tomar escala global (DINIZ; SILVA, 2020). Em março de 2020, com o agravamento do número de infectados pelo vírus e com os casos já identificados no Brasil, a universidade decidiu suspender as aulas presenciais por tempo indeterminado.

Dessa forma, considerando o panorama exposto acima, buscamos discutir acerca da seguinte problemática: "Quais as contribuições do Programa Residência Pedagógica para a formação de professores de Geografia, durante o período de ensino remoto emergencial decorrente das medidas de distanciamento social, por causa da pandemia do COVID-19?". Contudo, antes de adentrarmos ao trabalho em si, precisamos entender o contexto temporal e espacial, no qual o programa Residência Pedagógica foi instaurado.

Procuramos, ainda, entender as possibilidades e os caminhos encontrados pela educação em tempos de pandemia, diante da necessidade de implementação do ensino remoto/*online*, além de contextualizar a realidade de acesso às TIC dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Geografia da UFT e da rede básica de ensino em Araguaína. Para, então, discutir acerca das contribuições no processo formativo de professores durante o desenrolar dos primeiros módulos do programa realizados entre os anos de 2020 e 2021.

De acordo com o Edital Capes RP 01/2020, Cada módulo corresponde a 138 horas, que compõem o projeto de residência pedagógica, que deverão contemplar as seguintes atividades: a) 86 horas de preparação da equipe, estudo sobre os conteúdos da área e sobre metodologias de ensino, familiarização com a atividade docente por meio da ambientação na escola e da observação semiestruturada em sala de aula, elaboração de relatório do residente juntamente com o preceptor e o docente orientador, avaliação da experiência, entre outras atividades; b) 12 horas de elaboração de planos de aula; e c) 40 horas de regência com acompanhamento do preceptor.

Este texto foi elaborado com a utilização da metodologia exploratória, pois, com isso, pretendemos proporcionar familiaridade com a questão pesquisada, a partir de “(a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que “estimulem a compreensão” (GIL, 2002, p.41). Como procedimento, buscamos, por meio do estudo de caso, responder às questões delimitadas em nosso trabalho, contribuindo para as discussões teóricas do tema.

Dentre os autores que possibilitam a fundamentação teórica deste trabalho, destacamos Diniz e Silva (2020) os quais apresentam a realidade socioeconômica de acadêmicos do curso de Licenciatura em Geografia em relação ao acesso às TIC; Lévy (1999) que discute o conceito de *virtualização*; Queiroz (2020 e 2021) que, no primeiro texto, socializa as experiências e as contribuições da primeira edição do Programa Residência Pedagógica na Universidade Federal do Tocantins, para a formação de professores de Geografia no Norte do Tocantins. E, no texto seguinte, discute os processos inclusivos e excludentes das TDIC. Além de Santos (2006) que possibilitou dar enfoque ao tema, ligando-o à categoria de análise geográfica, o espaço.

A coleta de dados para desenvolvimento da pesquisa foi realizada através dos relatórios produzidos durante o primeiro módulo do programa, além dos trabalhos apresentados no III Seminário Institucional de Residência Pedagógica (SIEPE) na

Universidade Federal do Tocantins, e das respostas dos questionários disponibilizados aos residentes. Os questionários foram elaborados a partir da plataforma *Google Formulários* e enviados por *Whatsapp* para os residentes vinculados ao programa.

2. CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO

O processo de *virtualização* discutido por Pierre Lévy (2021) em “O que é Virtual” tem como premissa a “mutação de identidade”, diferente da *atualização* em que há a criação de uma nova entidade, a *virtualização* “consiste em uma passagem do atual ao virtual”. Mesmo distintos esses processos caminham juntos, ao passo que o *virtual* encontra-se como problema e a *atualização* como solução.

Já o virtual não se opõe ao real, mas sim ao atual. Contrariamente ao possível, estático e já construído, o virtual é como um complexo problemático, o nó de tendências ou de forças que acompanha uma situação, um acontecimento, um objeto ou uma entidade qualquer, e que chama um processo de resolução: a atualização. (LÉVY 2021, p. 05)

Uma vez que o virtual não se opõe ao real eles coexistem entre si, então ele não deve ser confundido com uma realidade alternativa ao mundo real. Neste sentido, “É virtual toda entidade “desterritorializada”, capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados, sem, contudo, estar ela mesma presa a um lugar ou tempo em particular” (LÉVY, 1999, p. 47).

Parafraseando Pierre Lévy, no ensino remoto a universidade “não pode mais ser situada precisamente”. A sala de aula física durante o período de pandemia não faz mais parte do cotidiano, o deslocamento agora passa a ser virtual. Formando uma rede que liga alunos e professores, tornando possível a troca de saberes.

Nessa perspectiva, o espaço virtual de ensino no campo das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), o qual nos referimos neste trabalho, “[...] depende do mundo material, dos pontos de acesso e da materialidade dos cabos. Ou seja, o mundo virtual depende do mundo físico” (QUEIROZ, 2016, p. 22).

Para Belloni (2005) a mídia representa um campo autônomo do conhecimento que deve ser estudado e ensinado às crianças da mesma forma que estudamos e ensinamos a literatura, por exemplo: A integração da mídia à escola tem necessariamente de ser realizada nestes dois níveis: enquanto objeto de estudo, fornecendo às crianças e aos adolescentes os meios de dominar esta nova linguagem; e enquanto instrumento

pedagógico, fornecendo aos professores suporte altamente eficaz para a melhoria da qualidade do ensino. Dessa forma, evidencia a importância do papel da integração das TIC na escola.

Segundo essa autora, existem sete razões para isso, que dentre elas abordam questões relativas ao consumo elevado de mídias e a saturação do mesmo; a importância ideológica das mídias e a influência da publicidade; o crescimento da comunicação visual e a expectativa dos jovens para serem formados para entenderem sua época. Ou seja, essas razões evidenciam uma preocupação para formar uma postura crítica perante elas mesmas, perante o seu crescimento desenfreado. Portanto:

A escola deve integrar as tecnologias de informação e comunicação porque elas já estão presentes e influentes em todas as esferas da vida social, cabendo à escola, especialmente à escola pública, atuar no sentido de compensar as terríveis desigualdades sociais e regionais que o acesso desigual a estas máquinas está gerando. (BELLONI, 2005, p.10).

Como vimos as circunstâncias do período pandêmico - ao que diz respeito a área de ensino - induziram ou coagiram, docentes e discentes a se institucionalizarem em espaços virtuais. Como medida emergencial em decorrência da pandemia do Covid-19.

Portanto é perceptível que o Ensino Remoto Emergencial (ERE), como é de se esperar, interferiu em todos os níveis de ensino - do básico ao superior - sobretudo na rede pública. Deste modo a pesquisa busca apresentar como o Programa Residência Pedagógica contribui para o processo formativo de professores e destacar algumas das experiências e projetos desenvolvidos por acadêmicos inseridos no subprojeto de Geografia da UFT.

O Programa Residência Pedagógica – nosso objeto de análise, como pesquisadores – resumidamente tem como objetivo geral, promover experiências práticas do graduando em seu futuro local de trabalho, estreitando a relação entre licenciando e escolas de educação básica. Entre os objetivos específicos do programa, destacam-se:

I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente; II - promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); III - fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; e IV - fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores. (BRASIL, 2020)

A coleta de dados, a educação *per si* é um elemento relevante para o desenvolvimento de um país, contribuindo diretamente e indiretamente para avanços nos indicadores sociais. Em vista disso, educação e sociedade se tornam sujeitos indissociáveis. Nesta perspectiva, a criação de um espaço escolar adequado à prática pedagógica aparece como alicerce do compartilhamento e da aquisição de saberes, o surgimento destes espaços se alia ao êxodo rural, fator histórico que deu força ao desenvolvimento das cidades.

De acordo com Faria Filho (1998) até então, muitas das escolas situavam-se em prédios improvisados - geralmente eram alocadas em igrejas ou na casa de cidadãos - para receber a comunidade escolar.

Faria Filho (1998) intui que a criação de uma estrutura arquitetônica adequada às práticas educativas favoreceu o surgimento da cultura escolar, que, por sua vez, está ligada à construção física da cidade. Nesse momento, a escola passa a ter um espaço estritamente dedicado ao ensino, com novas formas e funções específicas.

Complementando o pensamento do autor citado acima, Julia (2012) apresenta, de forma sucinta, o conceito de cultura escolar como um conjunto de “normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (JULIA, 2012, p. 10). A autora acrescenta que “cultura escolar é conveniente compreender também, quando isso é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares” (JULIA, 2012, p. 11).

Vale frisar que o período pandêmico foi marcado pelo distanciamento destes ambientes, o barulho no pátio durante o recreio, o arrastar de cadeiras, a “tia da cantina” e o barulho da sirene ficaram, temporariamente, fora de alcance. As atividades pedagógicas passaram, então, a ser repensadas, culminando no estabelecimento de um modelo de ensino remoto emergencial. Sendo assim, as TIC se tornam primordiais, possibilitando o ensino em espaços virtuais. Enfatizamos que, nesse contexto, devemos, como geógrafos, analisar na perspectiva geográfica.

À vista disso, remontando ao período histórico de formação do espaço escolar, o espaço virtual de ensino emergencial não é detentor de uma “cultura escolar”. Os ambientes de estudos voltam a ser estabelecidos em locais improvisados e competem com questões domiciliares, distrações com redes sociais, entre outras atividades recreativas.

De acordo com Souza (2020, p. 113), o denominado ensino remoto é caracterizado pela “transposição de práticas e metodologias do ensino presencial para as plataformas virtuais de aprendizagem”. Segundo a autora, essa transferência de conteúdos - sem adaptação ao ambiente virtual - “aflorou uma perspectiva de educação instrucionista, conteudista”, provocando uma sensação de cansaço e desinteresse nos alunos. Para a autora, o espaço virtual de ensino deve possuir mais que uma simples transposição de conhecimentos, a fim de tornar possível a educação *online* por meio das TIC.

Nesse sentido, salientamos que, como é apresentado por Queiroz (2021), a UFT já dispunha da modalidade de ensino híbrido compondo até 20% da carga horária total oferecida pelo curso, como é estabelecido pelo MEC¹. Mas, durante esse período, o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) era a principal plataforma para realização das atividades não presenciais, porém, com o Ensino Remoto Emergencial-ERE, o diálogo entre docentes e discentes fez com que a utilização de outros espaços virtuais fosse adotada, a fim de democratizar o acesso às aulas *online*. Dentre as plataformas utilizadas, destacamos o *Google meet*, *Google Classroom*, *e-mail* e *whatsApp*, estes recursos facilitaram a comunicação entre alunos e professores, bem como a participação nas atividades síncronas e assíncronas.

Mesmo que a universidade disponha de um Ambiente Virtual de Aprendizagem-AVA, do consenso entre docentes e discentes na escolha de plataformas para realização de aulas e atividades *online* e, também, dos auxílios financeiros para permanência no ambiente acadêmico, as escolas públicas não compartilham desta realidade. Sendo assim, o ambiente de ensino institucionalizado durante o programa se estabeleceu, partindo da relação destas instituições e, por isso, possui especificidades na formação do espaço virtual de ensino Geografia.

Por ter se desenvolvido por intermédio da interação em espaços virtuais, o RP apresenta algumas especificidades, são elas: **a)** O programa é realizado a partir da relação entre acadêmicos dos cursos de licenciatura, denominados “residentes”, professores da rede básica de ensino que são os “preceptores” e da professora coordenadora vinculada à universidade. **b)** O programa inicia na “Universidade”, entre residentes, preceptores e coordenadora. Neste momento, não é possível visualizar uma aproximação entre residente e espaço escolar. **c)** As primeiras interações com o espaço escolar acontecem através dos relatos de experiências dos professores preceptores, que

¹ BRASIL. PORTARIA Nº 4.059, DE 10 DE DEZEMBRO DE 2004. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 março de 2022.

apresentam ao residente a realidade do ensino remoto nas escolas públicas em Araguaína. **d)** O preceptor trabalha como intermediador entre residentes e alunos da rede básica, na disponibilização de materiais didáticos, a fim de incluir o maior número possível de alunos nas atividades do programa. **e)** O desenvolvimento da Regência de aulas acontece, principalmente, por meio da produção de roteiros de estudos. Esse material, primeiramente, foi elaborado por professores da rede básica para possibilitar o ensino remoto de forma que incluía alunos que não possuem acesso à internet. Durante o programa, parte deste material passa a ser produzido pelos residentes, tornando possível a aproximação entre professor em formação e estudantes da rede básica.

3. NEM TUDO SÃO FLORES: OS PROCESSOS EXCLUDENTES DAS TIC NA UTILIZAÇÃO DO ESPAÇO VIRTUAL DE ENSINO

O uso de tecnologias digitais no processo de ensino aprendizagem não é uma discussão recente. Pierre Lévy (1999), considerado, na década de 1990, como um otimista em relação ao avanço tecnológico nas interações sociais, destacava a relevância de uma aprendizagem cooperativa, baseada na troca de saberes por meio de espaços virtuais. Segundo ele, “os professores aprendem ao mesmo tempo que os estudantes e atualizam continuamente tanto seus saberes “disciplinares” como suas competências pedagógicas” (LÉVY, 1999, p. 171)

Em relação ao uso de tecnologias na educação, Lévy (1999, p. 171) sugere que cabe ao poder público “permitir a todos um acesso aberto e gratuito a mídiotecas, a centros de orientação, de documentação e de autoformação, a pontos de entrada no ciberespaço, sem negligenciar a indispensável *mediação humana* do acesso ao conhecimento”. Entretanto, mais de duas décadas após a publicação do texto de Pierre Lévy (1999), observa-se, através das lentes do ensino remoto emergencial, que a precarização do ensino público tornou a utilização de tecnologias no ensino uma tarefa difícil, uma vez que grande parte dos discentes da rede básica não possuem recursos tecnológicos.

Na perspectiva de Valente (2014) as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação -TDIC, direcionadas ao ensino é conhecido como *blended learning* ou Ensino híbrido, que combina atividades presenciais e atividades educacionais a distância, as quais na atualidade perpetua e se expande na educação brasileira.

Sobre as TDIC, Valente (2014) pontua que as universidades vêm buscando debates e iniciativas com oferta de cursos de Formação inicial e continuada, voltadas a fluência digital para a mediação do ensino e aprendizagem.

Esse debate torna-se visível mediante os relatos de experiências socializados por professores da rede básica de ensino, em eventos promovidos pelo Projeto de Estágio Integrado na UFT, foram identificadas muitas dificuldades na realização de atividades remotas, sobretudo, na realização de atividades síncronas, por meio de videoconferência. A principal dificuldade na realização destas atividades está atrelada à falta de acesso à internet ou à má qualidade da rede.

De acordo com o Preceptor Amadeus Vieira Soares, professor da rede básica de ensino no Centro de Ensino Médio Castelo Branco (CCB), nessa escola, não foi possível manter a realização de aulas *online*, pois grande parte dos alunos ou não possuíam acesso às tecnologias ou à internet. Com isso, uma das medidas tomadas pelo CCB (assim como por muitas outras escolas), para solucionar este entrave, foi a adesão de “Roteiros de estudos” que poderiam ser disponibilizados na instituição de ensino (impressos) ou em documento PDF via *Whatsapp*. Esta realidade não foi exclusiva do CCB.

Na Figura 1, o mapa produzido, partindo dos dados obtidos na pesquisa “Resposta Educacional à Pandemia de COVID-19 no Brasil”, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), indica o percentual de escolas públicas que realizaram atividades *online* de forma síncrona durante o ano letivo de 2020.

Observamos, no mapa, em vermelho, representando as escolas que não utilizaram nenhuma aula síncrona, ganha destaque.

Dessa maneira, o ensino emergencial estampou os desafios do Estado relacionados a uma intervenção indispensável na educação pública e à discrepância do acesso à educação de qualidade, a partir das mídias digitais. Isso ficou evidente na pesquisa: Resposta Educacional à Pandemia de COVID-19, visto que 73,1% das escolas da rede privada realizaram aulas *online*, e, nas públicas, esse número foi de apenas 41,1%.

Segundo o IBGE (2021), com base na Pesquisa Nacional de Amostragem Contínua de Domicílio, em 2019 apenas 69,2% das pessoas com 10 anos ou mais utilizaram a internet. A pesquisa mostrou ainda que, na região norte, somente 47,5% dos estudantes da rede pública de ensino tinham acesso a dispositivo celular.

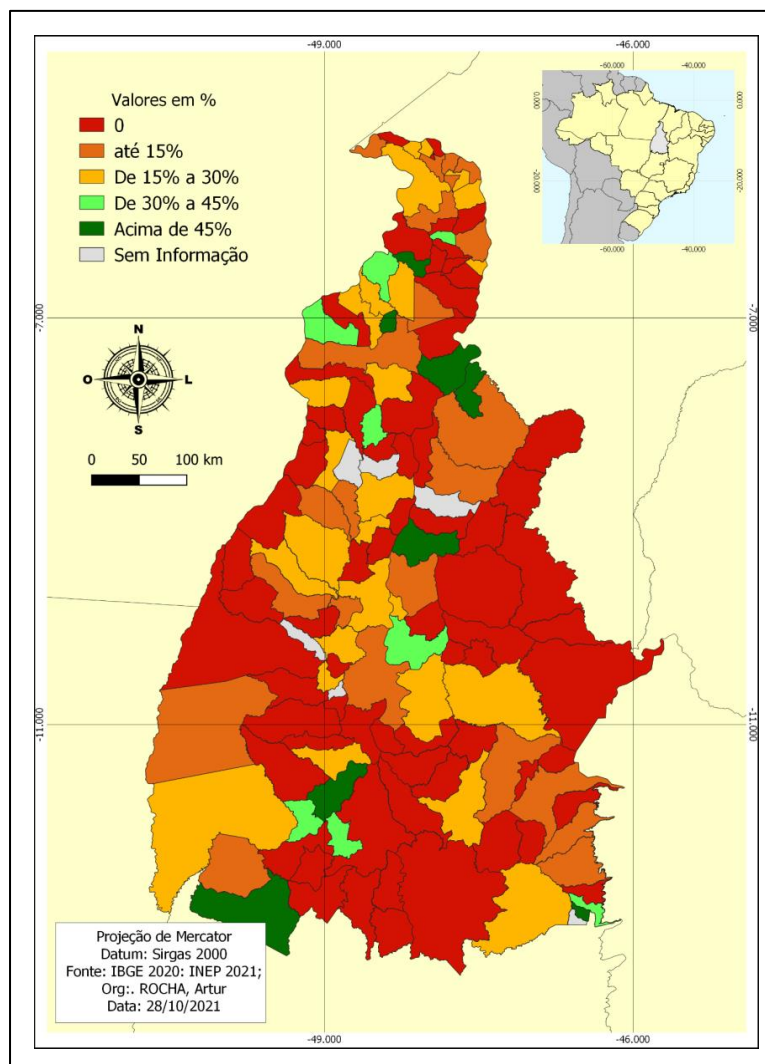


Figura 1 - Percentual de escolas públicas, que realizaram aulas *online* com possibilidade de interação direta entre alunos e o professor - Tocantins 2020.

Fonte: Adaptado de INEP 2021.

Org.: ROCHA, A.

Contrária a essa realidade, 99,1% das escolas utilizam ferramentas digitais (e-mail, telefone, redes sociais, aplicativos de mensagens) como estratégia de desenvolvimento de atividades de ensino aprendizagem. Quanto à realização de aulas síncronas 16,8% das escolas fizeram uso desta modalidade (INEP, 2021). Em relação ao município de Araguaína, a pesquisa realizada pelo INEP indicou que das 107 escolas públicas que responderam o questionário, apenas 4,7% forneceram algum tipo de equipamento ou acesso à internet, como estratégia de comunicação e apoio tecnológico, porcentagem inferior à estadual de 7,6%.

Observando os dados da Figura 1 e Figura 2, é possível perceber que o percentual de escolas que realizaram aulas síncronas supera o percentual de escolas que oferecem algum tipo de equipamento ou acesso à internet. Isso nos faz refletir se

os estudantes participaram destas aulas *online* ou se eles, ao menos, tiveram acesso ao ambiente virtual. Devemos ainda refletir sobre “como estes dados se relacionam com o PRP e, mais especificamente, com os residentes?”

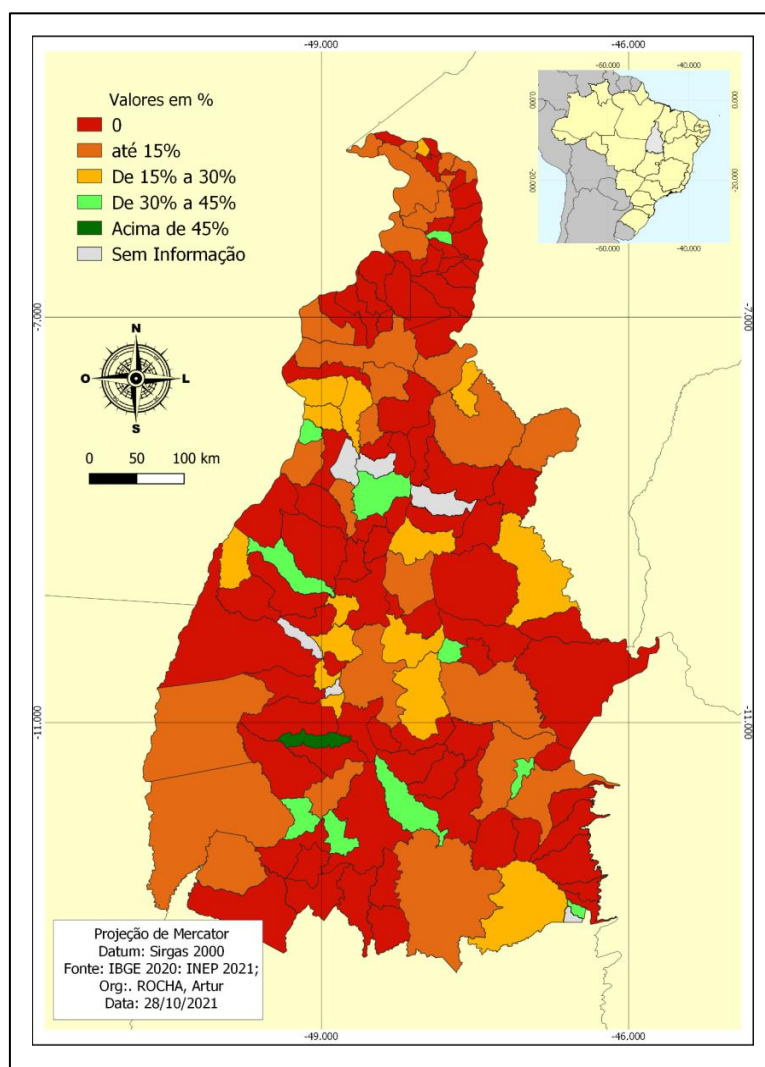


Figura 2 - Percentual de escolas públicas, que disponibilizaram recursos (internet ou equipamentos) para os alunos - Tocantins 2020.

Fonte: “Adaptado de” INEP 2021.

Org.: ROCHA, A.

A não realização de aulas síncronas impactou diretamente os residentes, uma vez que, por meio de videoconferências, teríamos uma relação mais direta entre residente e rede básica de ensino. Então, proporcionar o sentimento de estar presente no ambiente escolar foi uma das principais dificuldades do primeiro módulo do programa.

Diante dessa realidade, a produção de materiais didáticos surge como solução, viabilizando a interação dos residentes ao conteúdo escolar. Os chamados “Roteiros de estudos” passaram a ser produzidos pelos residentes, e, dessa forma, ele passa a

realizar uma das funções do professor e tem a possibilidade de interagir com o ambiente escolar e o ser docente. Neste momento, os preceptores trabalham como mediadores, principalmente, na ligação entre o planejamento, o conteúdo e o cotidiano da docência.

4. A RELEVÂNCIA DOS ROTEIROS DE ESTUDOS NA RELAÇÃO RESIDENTE/ESTUDANTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O PRP, como foi ressaltado nas seções anteriores, é realizado a partir da relação entre instituições de ensino superior e rede básica de ensino. Dessa forma, o subprojeto de Geografia da UFT do campus de Araguaína, conta com a participação das três escolas, Centro de Ensino Médio Castelo Branco, seguido pelo Colégio Estadual Rui Barbosa e, por fim, o Colégio Estadual Jardim Paulista.

Concernente ao desenvolvimento do programa, as atividades da Residência Pedagógica antecedem a sala de aula, seja física, seja virtual, cumprindo, desse modo, uma das propostas do programa que é a imersão dos residentes no ambiente escolar. Neste sentido, são utilizadas estratégias que vão desde a leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas até a produção de materiais didáticos e a realização da Regência.

Assim, durante o primeiro módulo do programa, os residentes participaram de eventos com a presença de professores da rede básica de ensino, os quais compartilharam suas experiências durante o processo de adaptação ao formato de ensino remoto emergencial, sendo uma das primeiras atividades de interação entre residentes e preceptores. Os relatos de experiências contribuíram diretamente para imersão dos residentes no ambiente escolar, proporcionando reflexões acerca das dificuldades enfrentadas no decorrer do estabelecimento do ERE.

Durante essa fase de imersão dos residentes no ambiente escolar, a análise do PPP se mostrou primordial, pois, através dela, foi possível conhecer o público que aquela instituição atende, além do quadro de professores, informações sobre a estrutura física e projetos realizados na escola. Baseando-se nessa análise, pôde-se pensar nos possíveis projetos de intervenção que foram desenvolvidos em cada unidade escolar. Além disso, os residentes participaram também de conselhos de classe, da produção de planos de aula, entre outras atividades que fazem parte do cotidiano do professor.

Ao concluir as atividades de cada módulo, foi proposto aos residentes e aos preceptores a produção de um relatório destacando as experiências de maior relevância

para seu processo formativo e aperfeiçoamento profissional. E, por meio destes relatórios, foi possível realizar um diagnóstico do programa e sua contribuição para a formação de professores de Geografia.

Como pode ser observado na Figura 3, Percentual de escolas públicas, que realizaram aulas *online* com possibilidade de interação direta entre alunos e o professor, os dados obtidos a partir dos relatórios podem ser confirmados, pois para 37% dos residentes, a Regência *online*, realizada por meio do *Google Meet*, foi a experiência de maior relevância durante o primeiro módulo do programa, já que, através dela, foi possível ter uma aproximação maior com a sala de aula, mesmo que virtual. Contudo, essas atividades também foram marcadas por alguns dos problemas "comuns" do ensino remoto emergencial, pode-se citar, dentre eles, o pequeno número de alunos e problemas de conexão com a *internet*.

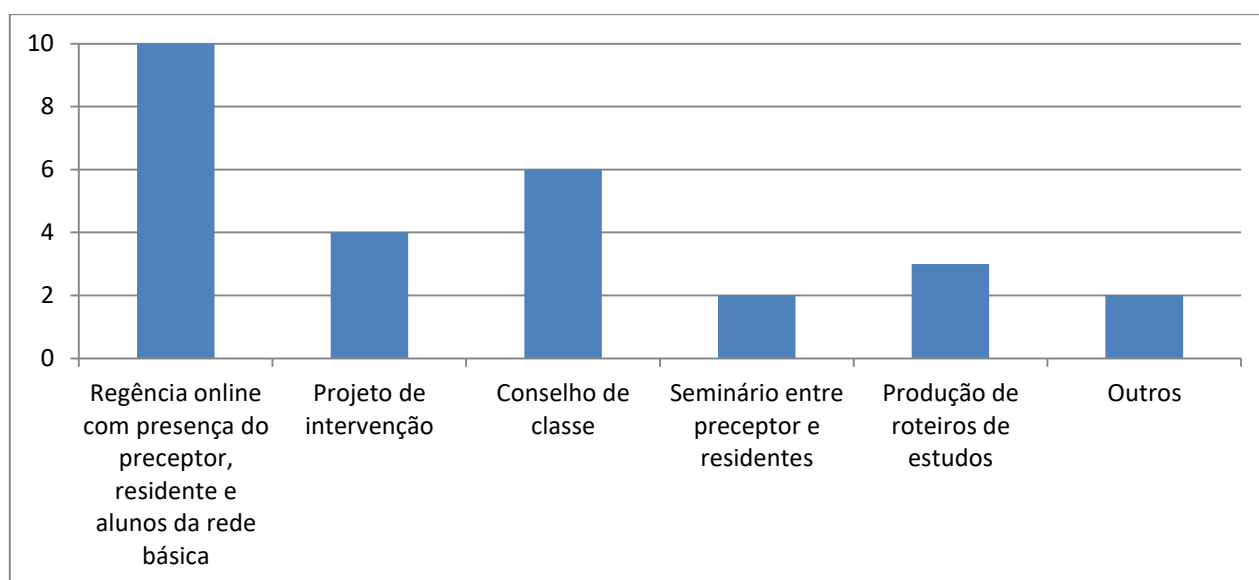


Figura 3 - Principais experiências dos residentes do Residência Pedagógica durante o primeiro módulo.

Fonte: Relatórios RP. **Adaptado.** ROCHA, A. (2021).

Além disso, uma das residentes² relatou que, durante a Regência, foi perceptível que *“está acontecendo certa evasão escolar por conta da dificuldade de recursos tecnológicos. A escola-campo em que estamos trabalhando é composta de alunos de baixa renda, e nem todos possuem um computador ou celular com internet disponível para participar das aulas”* (2021).

Infelizmente, essa é uma realidade comum entre as escolas-campo, e isso ficou evidente durante os conselhos de classe, atividade que 24% dos residentes consideraram

² Os nomes dos residentes não serão divulgados.

primordial durante a efetivação do primeiro módulo do RP. O conselho de classe foi destacado como um momento de avaliar não só os estudantes, mas também as estratégias didático-pedagógicas a serem utilizadas para melhorar o processo de ensino/aprendizagem, procurando entender os motivos da evasão escolar, a fim de resgatar estes estudantes que pretendem ou estão abandonando os estudos.

Essa experiência serviu para mostrar que o trabalho do professor vai muito além da transmissão de conteúdo. Constata-se, portanto, que cabe ao professor entender o contexto socioespacial em que seus alunos estão inseridos, para, assim, escolher uma estratégia didático-pedagógica realista e que possa promover a inclusão de todos.

Contrapondo os dados dispostos na Figura 3, em que 28% dos residentes indicaram a produção de materiais didáticos como a atividade de maior relevância, os resultados dos questionários mostraram que, durante o primeiro módulo, o programa teve uma produção de materiais didáticos insatisfatória, uma vez que 58,9% dos residentes consideraram a produção destes materiais com um desempenho entre péssimo e regular, como é apresentado na Figura 4. Cabe lembrar que, neste primeiro momento, os residentes estavam em um processo de adaptação ao espaço virtual e às práticas docentes.

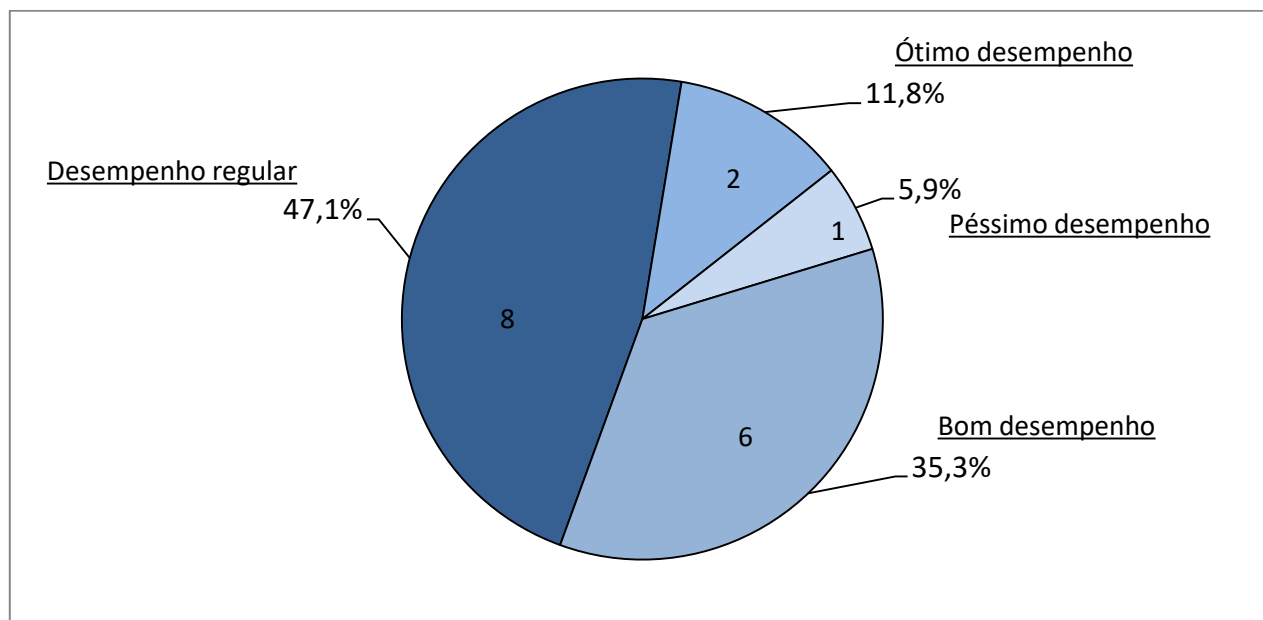


Figura 4 - Desempenho da Produção de Materiais Didáticos durante o Primeiro Módulo do RP.

Fonte: Questionário *googleforms*. **Adaptado:** ROCHA, A. (2021).

Vale ressaltar que a produção de materiais didáticos está atrelada ao desenvolvimento da Regência de aulas, pois, durante o ensino remoto emergencial, os roteiros de estudos se tornam a principal ferramenta didática utilizada para evitar ou

diminuir os processos excludentes decorrentes da necessidade de utilização das TDIC. Nessa perspectiva, os roteiros de estudos surgem durante o ensino remoto emergencial como uma ferramenta de escape, a fim de driblar a falta de acesso à internet e, conseqüentemente, à exclusão de alunos desfavorecidos economicamente. Desse modo, os roteiros de estudos passaram a fazer parte do cotidiano de alunos e professores da rede básica de ensino, servindo, também, como atividade de Regência durante o RP, aproximando residentes e alunos da rede básica e tornando a produção de material didáticos mais efetiva durante o segundo módulo do programa.

A produção dos roteiros reflete no resultado da Figura 5. Nota-se que 64,7% dos residentes consideraram a produção destes materiais, dentre um bom e um ótimo desempenho. A partir destes dados, é possível perceber o avanço do RP na produção de materiais didáticos em espaços virtuais e na interação com a unidade escolar, uma vez que a própria percepção do residente muda em relação à qualidade do material elaborado durante o programa.

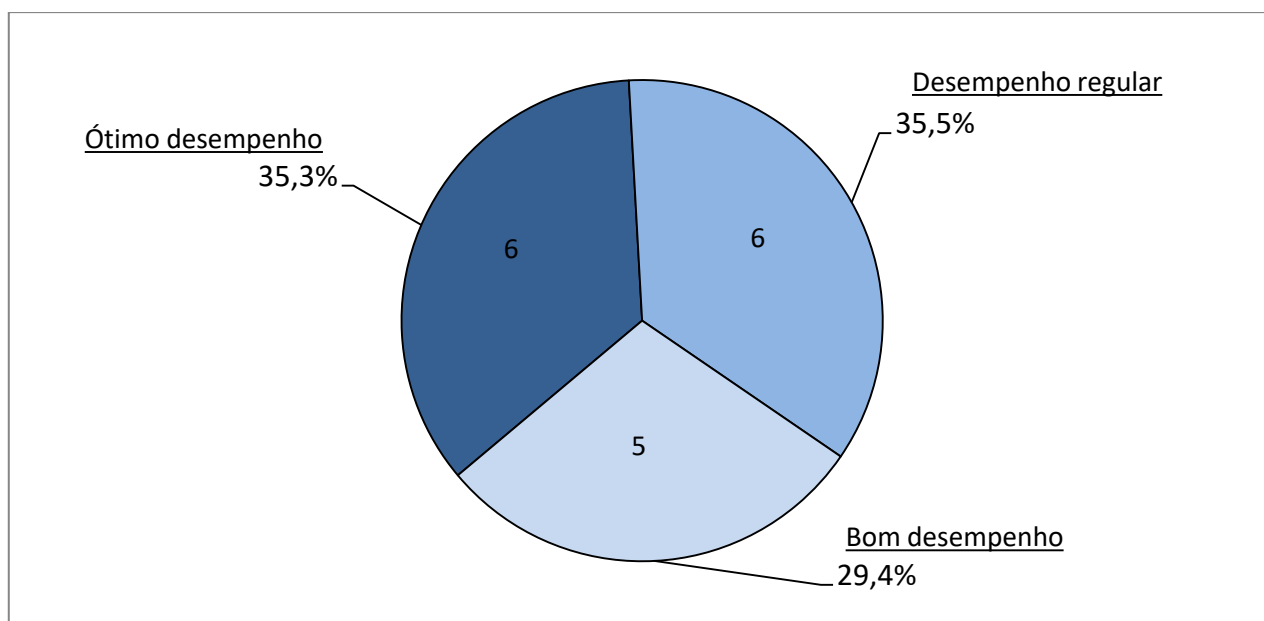


Figura 5: Desempenho da Produção de Materiais Didáticos durante o Segundo Módulo do RP.

Fonte: Questionário *googleforms*. **Adaptado:** ROCHA, A. (2021).

Isso pode ser evidenciado em um dos relatos de experiência apresentado durante a Semana Integrada de Ciência e Tecnologia de Gurupi-TO - SICTEG ON, em que os residentes fizeram a seguinte afirmação: “ao realizar a elaboração do roteiro solicitado pelo preceptor do [...] (CCB), foi possível fazer-se mais presente no âmbito escolar como um estagiário, foi uma experiência não antes realizada no período de estágio na

Universidade, devido à pandemia (COVID-19)”(2021).³ Este avanço na percepção dos residentes quanto à produção de materiais didáticos está relacionado à estabilização do processo de *virtualização* que ocorre durante o primeiro módulo do programa e resulta na *atualização* do espaço virtual de ensino emergencial no RP e, também, às estratégias utilizadas para promover a familiarização dos residentes com o ambiente escolar.

Durante o primeiro módulo do programa no Centro de Ensino Médio Castelo Branco, foi proposto, pelo professor preceptor, a elaboração de projetos que incluíssem ferramentas digitais no ensino de geografia. Para a realização de tal tarefa, decidimos propor a criação de um *blog* denominado GeoEnem RP⁴.

O *blog* foi desenvolvido por meio da plataforma *Wix*, por possuir um ambiente intuitivo, facilitando a inclusão e o compartilhamento de conteúdo. Inicialmente, o objetivo do *blog* era propor aos estudantes temáticas de estudos voltadas para o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, já que o CCB é uma instituição que atende alunos do Ensino Médio.

Além das ferramentas disponíveis na plataforma *Wix*, utilizamos, também, ferramentas de edição de imagens, como *Canva*, *Photoshop* e *Photopea*, que contribuíram para a criação da logo e a identidade visual do *blog*. Utilizamos, ainda, o banco de imagens *Freepik*, que disponibiliza imagens e PSD's gratuitos para uso não comercial, outras plataformas também contribuíram para a criação do material didático, como o *Genially*, usado para criação de quizzes, e o *Liveworksheets* para produção de “folhinhas de atividades”.

Além de materiais didáticos, o *blog* divulga informações sobre a equipe RP do Núcleo de Geografia de Araguaína, expondo as atividades que forma desenvolvidas nesse período, sendo um importante canal para os estudantes, professores, acadêmicos do projeto e comunidade em geral. O *blog* atua como um atrativo a este público, despertando a curiosidade dos demais acadêmicos em conhecer o RP, os projetos elaborados no programa e, até mesmo, instigando-os a participar desse projeto institucional.

Durante o desenvolvimento do projeto, ficou, também, evidente que muitos estudantes estavam desmotivados para participar das atividades que compõem a grade curricular da escola-campo, então não seria conveniente apresentar novos conteúdos aos

³ CARVALHO, B. G. de; SANTOS, A. C. dos; NASCIMENTO, D. S; OLIVEIRA, G. S; OLIVEIRA, V. L. de C; **O roteiro de estudo como ferramenta de ensino de geografia na educação básica**: Um estudo de caso no Centro de Ensino Médio Castelo Branco na cidade de Araguaína. Trabalho apresentado no SICTEGON. Residência pedagógica (2021).

⁴ O *blog* pode ser acessado por meio do link: <https://geoenemrp.wixsite.com/georp>

alunos e correr o risco de sobrecarregá-los. Este entrave foi solucionado a partir da sugestão do professor preceptor de incluir os roteiros de estudos no *blog*, tornando a aproximação entre residentes e ambiente escolar ainda maior por meio do espaço virtual, visto que, ao acessar o *blog*, o aluno tem acesso, de forma direta, através do *link* compartilhado via *whatsapp* ou do próprio *Google*, aos roteiros de estudos. Além disso, tornou-se possível verificar a quantidade de acessos em cada atividade e interagir com as publicações.

Durante o segundo módulo do programa, seis roteiros de estudos produzidos por residentes foram adicionados ao *blog*. Vale lembrar que, no CCB, os roteiros são entregues quinzenalmente. Ademais, seguindo as orientações do professor preceptor, todos os roteiros utilizaram a Base Nacional Comum Curricular - BNCC,.

Um dos materiais que tiveram destaque partiu da elaboração de um roteiro de estudos adaptado para estudantes especiais e tinha como temática a “Divisão Territorial do Brasil e Avanços Tecnológicos”. A produção deste material fez-se muito desafiadora, pois foi necessário transformar um conteúdo complexo, tornando-o simples de forma que possibilitasse integrar o aluno sem se desviar do assunto abordado nos demais roteiros. Para desenvolver este roteiro, consideramos a competência 2 da BNCC que tem como objetivo:

Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder. (BRASIL 2020, p. 561).

Para auxiliar a compreensão do texto, organizamos três mapas políticos distintos, um de 1872, outro de 1940 e o mapa atual do Brasil, e propomos que o aluno identificasse as mudanças territoriais ao longo dos anos. Entendendo as mudanças territoriais, o aluno deveria relacionar as evoluções tecnológicas, que ocorreram neste período. Fazendo um adendo, vale lembrar que, para não confundir o aluno com a quantidade de informações disponíveis nos mapas, incluímos apenas o título e o recorte territorial e, para dar destaque às mudanças territoriais, utilizamos círculos destacando o local onde ocorreram essas alterações.

Quanto ao exercício de fixação, elaboramos uma “folhinha de atividade” (Figura 6).

Por meio da plataforma *Liveworksheets*, em que o aluno deve arrastar o item que representa cada época ao seu mapa correspondente. Por meio desta plataforma, é

possível criar atividades interativas que podem ser acessadas em espaços virtuais, através de *links*, ou podem ser impressas, caso necessário.

Apesar de ter sido um Roteiro adaptado para atender um estudante específico, repara-se, através da plataforma de verificação de acessos do *blog*, que muitos outros alunos se interessaram por esta atividade, sendo contabilizados um total de 136 acessos por 46 pessoas distintas. Vale salientar que a atividade foi pensada para incluir também alunos que não dispõem de acesso à internet, sendo possível a impressão deste material.



Figura 6 - Atividade de fixação: Roteiro de Estudos adaptado para Educação especial
Fonte: Geoenemp 2021;

Outro roteiro que ganhou destaque teve como temática “Direitos Humanos, Desigualdade Social e o Contexto Mundial”. O resultado deste roteiro de estudos foi a produção de uma cartilha, em que trabalhamos o conceito de “Direitos Humanos” de forma clara e sucinta, apresentando os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS.

A cartilha foi desenvolvida utilizando a competência específica 5 da BNCC, que pretende “reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos” (BRASIL 2021, p. 564), e a habilidade EM13CHS502 que tem como objetivo:

Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.), desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito, e propor ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais. (BRASIL 2021; p. 564).

Este material foi elaborado a partir da plataforma *online* de *design* “Canva⁵”, na qual é possível editar imagens, criar banners, apresentações e vídeos, que podem ser disponibilizadas em redes sociais, links ou PDF, JPG, PNG e MP4.

A principal proposta deste roteiro foi trazer um conteúdo com temática global para escala local, ressignificando, assim, o objeto de conhecimento para a realidade do estudante. Como é afirmado por Libâneo (2008), a aprendizagem parte justamente dessa aproximação crítica entre educando e sua realidade, ou seja, seu lugar de vivência. Nesta perspectiva, o objetivo do exercício de fixação foi propor que o aluno comparasse diferentes bairros da cidade, identificando as principais desigualdades socioespaciais, através da paisagem de cada localidade, e sugerisse medidas que solucionem ou diminuam estes problemas.

Vale ressaltar que o PRP, edital 1/2020 foi desenvolvimento em sua totalidade no espaço virtual, incluindo todas as reuniões, o planejamento e a elaboração de atividades, aulas e Roteiros de estudos.

5. CONCLUSÕES

Após a efetivação das etapas propostas para a execução dessa pesquisa, pode-se destacar que a necessidade de realização de atividades didático-pedagógicas em espaços virtuais durante a pandemia evidencia as desigualdades em nosso país.

Nota-se, também, que a responsabilidade do Estado em disponibilizar acesso à educação de qualidade foi sobreposta aos ombros de professores e escolas, sobrecarregados, ampliando sua jornada e seu ambiente de trabalho.

Neste sentido, as Tecnologias de Informação e comunicação-TIC, sobretudo, os aplicativos de mensagens, facilitaram o acesso ao ensino remoto, garantido o acesso à educação e o contato entre alunos e professores. Cabe, então, refletir, qual será o legado deixado pelo Ensino Remoto Emergencial- ERE para a educação?

Em resposta, deve-se ir além de uma simples crítica à qualidade do ensino através das mídias, e (re)pensar possibilidades para incluir as diversas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação-TDIC no ensino presencial.

⁵ Disponível em: https://www.canva.com/pt_br/

Lembramos que o exercício da docência necessita de uma constante renovação e criatividade, e, com as especificidades do projeto realizado remotamente, os residentes puderam ter acesso a essas novas metodologias que podem ser aperfeiçoadas e utilizadas em sala de aula. Para a preceptora Wanessa Lorena de Sousa M.C. Mota⁶, “o modo remoto nos fez refletir sobre a importância do professor se adaptar ao momento, o modo de adaptarmos às condições sempre esteve muito presente na nossa profissão de professores, de escola pública e que, na maioria das vezes, os alunos são carentes, jamais iremos esquecer esse período de pandemia, contudo iremos levar as experiências vividas para sempre.”

O ensino remoto emergencial protagonizou um momento ímpar para formação profissional dos residentes que, assim como os preceptores, tiveram que se adaptar às novas plataformas e às formas de ministrar aulas.

Portanto, as contribuições do PRP para o processo formativo de professores de Geografia estão diretamente atreladas à produção de materiais didáticos e à realização das Regências, com destaque para a utilização de plataformas digitais as quais possibilitaram aos residentes novos horizontes, necessários ao ensino presencial, pois estão pautadas em novas metodologias de ensino.

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes e a Pró-reitoria de Pesquisa e Pós- Graduação da Universidade Federal do Norte do Tocantins (PROPESQ).

REFERÊNCIAS

BELLONI, M. L. **A formação na sociedade do espetáculo**. São Paulo: Edições Loyola, 2005. 192p.

BARROS, A. Internet chega a 88,1% dos estudantes, mas 4,1 milhões da rede pública não tinham acesso em 2019. **Agência de notícias IBGE**, 28 abr. Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias>. Acesso em: 26 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso: 20 de out. 2021.

BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. **EDITAL 1/2020**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 01 jul. 2021.

⁶Disponível no Relatório RP- primeiro módulo (2021)

CORRÊA, R. L. "Espaço: um conceito-chave da Geografia". In: CASTRO, I.; GOMES, P.; CORRÊA, R. (Org.). **Geografia conceitos e temas**. 2. ed. RJ: Bertrand Brasil, 2000. p. 15- 47.

CORRÊA, R. L. **Trajetórias Geográficas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. 304p.

DINIZ, V. L.; SILVA, R. A. da. Formação de professores no período pandêmico: (im)possibilidades de ações e acolhimento no curso de Geografia da UFT/Araguaína. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1-18, 2020.

FARIA FILHO, L. M. de. O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 24, n. 1, p. 141-159, 1998.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 248p.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística do Questionário Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil - Educação Básica**. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicador/censo-escolar> Acesso em: 26 out. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em; <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 25 mar. 2022.

JULIA, D. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 1, n. 1, p. 9-43, 2012.

LÉVY, P. **O que é virtual?** UFMG. Disponível em: http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/02_arq_interface/6a_aula/o_que_e_o_virtual_-_le.pdf . Acesso em: 11 jul. 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**. A Pedagogia crítico - social dos conteúdos. 22. ed. São Paulo: Loyola, 2008. 160p.

MOREIRA, J. A. M; HENRIQUES, S; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, 2020.

QUEIROZ, A. M. D. Experiências do programa residência pedagógica na formação de professores de geografia no norte do Tocantins. **Geog. Ens. Pesq.**, Santa Maria, v. 24, e. 31, p. 1-32, 2020.

QUEIROZ, A. M. D. Geografia no espaço virtual e pandemia: processos inclusivos e excludentes na formação de professores no Tocantins. **Revista Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 22, n. 81, p. 196-216, 2021.

SANTOS, M. **Espaço e Método**. São Paulo: Edusp, 2008. 120p.

SOUZA, E. P. de. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, v. 17, n. 30, p. 110-118, 2020.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 4, p. 79-97, 2014.

Recebido: 27.04.2022

Aceito: 03.10.2022