



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA**

NAYLLANE LIMA DOS ANJOS

**A FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA NO CONTEXTO DO
PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

**CAMPINA GRANDE
2022**

NAYLLANE LIMA DOS ANJOS

**A FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA NO CONTEXTO DO
PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

Trabalho de Conclusão de Curso
(Monografia) apresentado ao
Departamento do Curso de Geografia da
Universidade Estadual da Paraíba, como
requisito parcial à obtenção do título de
Graduação em Licenciatura em
Geografia.

Área de concentração: Ensino de
Geografia

Orientador: Prof.^a Dr.^a Josandra Araújo Barreto de Melo

Coorientador: Prof. Ms. Jonas Marques da Penha

**CAMPINA GRANDE
2022**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

A599f Anjos, Nayllane Lima dos.

A formação docente em geografia no contexto do Programa Residência Pedagógica [manuscrito] / Nayllane Lima dos Anjos. - 2022.

56 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2022.

Orientação : Profa. Dra. Josandra Araújo Barreto de Melo, Coordenação do Curso de Geografia - CH.

Coorientação: Prof. Me. Jonas Marques da Penha, UEPB - Universidade Estadual da Paraíba

1. Formação de professor. 2. Residência pedagógica. 3. Prática docente. I. Título

21. ed. CDD 371.12

NAYLLANE LIMA DOS ANJOS

**A FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA NO CONTEXTO DO
PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

Trabalho de Conclusão de Curso
(Monografia) apresentado ao
Departamento do Curso de Geografia da
Universidade Estadual da Paraíba, como
requisito parcial à obtenção do título de
Graduação em Licenciatura em
Geografia.

Área de concentração: Ensino
de Geografia

Aprovada em: 29/07/2022.


BANCA EXAMINADORA




Profa. Doutora. Josandra Araújo Barreto de Melo (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Mestre Jonas Marques da Penha. (Coorientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Mestre Nathália Rocha Moraes (Examinadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Mestre Maria Marta dos Santos Buriti (Examinadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

À minha mãe, Maria Dilsanete, por
todo apoio e amor incondicional!

AGRADECIMENTOS

Como muitos trabalhos acadêmicos que lemos e que agradecem a Deus, também eu quero agradecer primeiramente a Deus, nada mais justo, por ter me dado fortaleza nos momentos mais difíceis dessa caminhada. E as pessoas que nesse instante docemente chegam a minha memória e que presentearam o meu coração com a sua existência, são elas:

Á minha mãe Maria Dilsanete e ao meu pai Valderi Silva, exemplos de vida, de sacrifício, de luta e de vitória, toda minha gratidão por nunca terem medido esforços para com minha formação e ter me conduzido ao caminho do conhecimento.

Á minha querida irmã Naath Lima pelo simples fato de existir na minha vida e ser minha inspiração todos os dias.

Á Prof.^a Dra. Josandra Araújo Barreto de Melo, minha orientadora, por me confiar a oportunidade de ser sua orientanda.

Ao Prof. Ms. Jonas Marques da Penha, meu coorientador, pela sua dedicação, competência e paciência em me guiar nesse percurso.

Aos meus colegas de curso, especialmente Amanda Gomes, Janicleide Silva, Adeilson Júnior e Thiago de Lima que tantas vezes cederam seus braços para desabafos acadêmicos e me incentivaram a sempre caminhar;

Aos residentes que contribuíram com suas respostas ao questionário aplicado para obtenção e análise dos dados nessa pesquisa.

Á Capes pelo apoio financeiro para com a realização dessa pesquisa;

Enfim, a todos que de alguma forma contribuíram para a realização desse trabalho. Meus sinceros agradecimentos!

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo central analisar as contribuições do Programa Residência Pedagógica para formação profissional e construção da identidade docente dos residentes do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus I. Buscou-se discutir as atividades propostas pelo programa e refletir a percepção dos residentes em torno das práticas desenvolvidas durante as duas edições do PRP que aconteceram respectivamente de 2018|2020 e 2020|2022. A relevância desse estudo se imprime nas contribuições científicas, teóricas e práticas, tanto para o cenário das escolas públicas, quanto para formação do professor de geografia. Os procedimentos metodológicos caminharam à luz das pesquisas descritiva e exploratória a partir da abordagem qualitativa. O instrumento de coleta de dados foi um questionário elaborado via *google forms* e disponibilizado aos voluntários por canais eletrônicos. Os resultados evidenciaram a necessidade de uma alfabetização tecnológica para os docentes nos cursos de licenciatura para que possam elaborar práticas de ensino que proporcionem o interesse e o pensamento crítico e reflexivo dos estudantes. Cabe ressaltar as contribuições do programa como instrumento potente a partir de um ambiente colaborativo, onde pode delinear estratégias e servir de aprendizado para os futuros docentes em geografia. Nesse sentido, o programa PRP contribui de forma efetiva para aproximação entre teoria e prática, quando, propõe a vivência no espaço escolar, possibilitando troca de conhecimentos.

Palavras-chave: Formação de professores. Residência Pedagógica. Prática docente

ABSTRACT

The main objective of this research is to analyze the contributions of the Pedagogical Residency Program for professional training and construction of the teaching identity of residents of the Degree in Geography at the State University of Paraíba (UEPB), Campus I. It searched to discuss the activities proposed by the program, as well as to reflect the residents' perception about the practices developed during the two editions of the PRP that take place respectively in 2018|2020 and 2020|2022. The relevance of this study is printed in the scientific, theoretical and practical contributions, both for the scenario of public schools and for the formation of the geography teacher. The methodological procedures followed the light of descriptive and exploratory research from a qualitative approach. The data collection instrument was a questionnaire prepared via Google forms and made available to volunteers through electronic channels. The results showed the need for technological literacy for teachers in undergraduate courses so that they can develop teaching practices that provide students with interest and critical and reflective thinking. It is worth mentioning the contributions of the program as a powerful instrument from a collaborative environment, where it can outline strategies and serve as a learning experience for future teachers in geography. In this regard, the PRP program effectively contributes to the approximation between theory and practice, when it proposes the experience in the school space, enabling the exchange of knowledge.

Keywords: Teacher training. Pedagogical Residence. Teaching practice

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Localização da Universidade Estadual da Paraíba.....	18
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Artigos sobre o Programa Residência Pedagógica e formação de professores em geografia dos anos de 2018 a 2021, avaliados nesta pesquisa.....	14
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
MEC	Ministério da Educação
PRP	Programa Residência Pedagógica
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relato sobre a relação entre residentes, corpo docente e gestão da escola.....	30
Quadro 2 - Relato dos residentes a respeito da relação com a direção, comunidade escolar e familiar.....	31
Quadro 3 - Planejamento pedagógico com o preceptor	34
Quadro 4 - Os processos formativos com a coordenação do PRP.....	35
Quadro 5 - Experiência do primeiro contato com a turma em sala de aula.....	37
Quadro 6 - Recursos tecnológicos utilizados pelos residentes na edição do PRP 2018 e na edição 2021.....	40
Quadro 7 - Relato sobre os desafios encontrados na utilização de recursos tecnológicos durante as regências em sala de aula.....	42
Quadro 8 - Percepção dos residentes em relação aos benefícios do Programa Residência Pedagógica.....	44
Quadro 9 - Pontos negativos vivenciados durante a participação no programa de acordo com a concepção dos residentes.....	45
Quadro 10 - Relatos dos residentes sobre uma intervenção pedagógica bem-sucedida durante a regência das aulas.....	47

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
1.1	Estado da questão: a problemática em cenários de pesquisa.....	13
2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CENÁRIO DO ESTUDO.....	16
2.1	Localização do Programa Residência Pedagógica alvo da pesquisa.....	16
2.2	Caracterização da pesquisa.....	17
3	O PROCESSO FORMATIVO DO PROFESSOR PARA O EXERCÍCIO DOCENTE EM GEOGRAFIA.....	20
3.1	O Programa Residência Pedagógica: aspectos legais e contribuições a formação inicial.....	22
3.2	O ensino de geografia em tempos de pandemia da Covid-19.....	25
4	PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE GEOGRAFIA: CENÁRIOS EM PERSPECTIVA.....	29
4.1	O uso de aparatos tecnológicos no Programa Residência Pedagógica.....	40
5	CONCLUSÃO.....	50
	REFERÊNCIAS.....	51
	APÊNDICES.....	54

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como plano de fundo a participação e experiência vivenciada no Programa Residência Pedagógica (PRP). O objetivo do Programa nas ações que integram a política nacional de formação de professores é o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, e na perspectiva de promover a imersão do estudante de Licenciatura Plena em Geografia na educação básica.

O PRP serve como base para a formação de experiências inovadoras na formação inicial de professores, em que busca o aprimoramento da formação docente. Por meio dessa perspectiva, essa etapa do programa é de grande relevância pois permite o diálogo direto com a instituição de ensino superior e básico, além da observação e prática que possibilita a reflexão sobre o sistema educacional brasileiro em paralelo com as informações adquiridas durante o curso de geografia.

O objetivo principal que norteia a realização desta pesquisa aqui proposta é analisar as contribuições do Programa Residência Pedagógica para formação profissional e construção da identidade docente dos residentes do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus I. Nesse intento, nos propusemos a discutir as atividades propostas pelo programa; refletir a percepção dos residentes em torno das práticas desenvolvidas durante as duas edições do PRP que acontece respectivamente de 2018|2020 e 2020|2022 e; por fim, analisar as perspectivas do PRP em cenários distintos, ensino presencial, convencional, e Ensino Remoto Emergencial.

Nesse horizonte, as experiências e observações contidas nessa pesquisa foram realizadas através de um diagnóstico comparativo feito entre as atividades desenvolvidas de modo presencial e remoto no âmbito do PRP, com a utilização de um questionário *Google Forms* enviado via *internet* para os residentes da cota 2018 e 2020 e 2020 e 2022 sobre as devidas concepções a respeito da importância e práticas desenvolvidas para a formação docente em geografia.

Justificamos a realização dessa pesquisa, uma vez que, acreditamos que ela descreve as práticas e as vivências no cenário docente fortalecendo o processo acadêmico e profissional acerca de reflexões, teorias, e observações na prática pedagógica, reforçando o contato da universidade com a escola e a necessidade de políticas públicas na qualificação da formação docente. A base teórica que fundamenta essa pesquisa circunscreve-se em Callai (1995) e Fortuna (2006); no que se refere a construção de saberes e experiências pedagógicas, Pimenta,

Lima (2006) e Pereira (2013), que nos traz concepções a respeito dos desafios encontrados no processo de ensino e aprendizagem nas escolas básicas, e entre outros autores que trabalham a temática da formação de professores. O estudo é de natureza qualitativa, abrangendo uma análise bibliográfica, pesquisa de campo e o estado da questão acerca de trabalhos relacionados a temática, que ampliam o pensamento crítico tanto no eixo acadêmico, mas também na realidade da formação docente e do exercício professoral nas escolas. Assim, a análise do Programa Residência Pedagógica foi dividida em duas partes: na primeira parte abordamos os contextos que envolvem a formação docente em Geografia, e na segunda parte, refletiremos os aspectos positivos do Programa Residência pedagógica na formação inicial docente.

Portanto, é claramente notado a importância do Residência ao refletir sobre a organização da formação docente, onde se configura como espaço construtivo da identidade docente profissional, além de proporcionar que o futuro professor legitime suas ações cotidianas em sala de aula, e aprofunde suas análises em relação ao saber geográfico pedagógico, bem como, evite a dicotomia entre a geografia acadêmica e a geografia escolar.

1.1 Estado da questão: a problemática em cenários de pesquisa

O Estado da questão vem subsidiar todo o processo de investigação possibilitando ao pesquisador o conhecimento do panorama de pesquisas de estudos na sua área de interesse. Então, esse texto apresenta a construção do estado da questão sobre a temática “A formação docente em geografia no contexto do Programa Residência Pedagógica”.

Essa revisão literária busca investigar e discutir as produções científicas e suas bases teórico-metodológicas acerca dos conceitos, ideias, e aspectos encontrados no mergulho dos achados científicos sobre a temática. Dessa maneira, a averiguação foi realizada por meio da plataforma do Google acadêmico e a revista científica Scielo. O recorte temporal foi de 4 anos, que compreende o período que ocorreu as duas edições do programa, de 2018|2020 e 2020|2022. Para isso, as expressões de busca utilizadas foram “Residência Pedagógica” e “Geografia”, e assim já contemplava a “Formação do professor de geografia”. Encontrados 59 trabalhos no google acadêmico e 4 trabalhos na revista Scielo. Para a seleção dos artigos foi realizada a leitura e observação dos títulos e dos resumos. Como podemos observar, na tabela 1, as principais informações dos artigos selecionados:

Tabela 1: Artigos sobre o Programa Residência Pedagógica e formação de professores em geografia dos anos de 2018 a 2021, avaliados nesta pesquisa

TÍTULO	AUTOR(ES)	ANO
A Residência Pedagógica e o pragmatismo na formação docente.	Carolina Caporal Dantas Costa, Suzane da rocha Vieira Gonçalves	2020
A Residência Pedagógica na Formação de professores: Colaborações no ensino de Geografia mediante diário de Formação.	Ivonete da Conceição	2019
Contribuições do programa Residência Pedagógica para a Formação de professores.	Vilmar José Borges, Lucas de Souza Leite, Marcone Henrique de Freitas.	2020
Ensino de Geografia, prática de Residência Pedagógica e novas tecnologias.	Jilmária de Jesus Almeida, Matheus José dos Santos Trindade, Josefa Mônica dos Santos Barbosa.	2020
O lúdico em sala de aula: O uso do xadrez pelo projeto “Residência Pedagógica” – Geografia, na Escola Estadual prof. Antônio Aladim de Araújo, em Caicó/RN.	Iapony Rodrigues Galvão	2019
Residência Pedagógica	Alison Diego Leajanski Ingrid Cristina Ligoski de Ávila, Ana Claudia de Barros, Carla Silvia Pimentel.	2021

Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

Borges *et.al* (2020) enfatiza as potencialidades do Programa Residência Pedagógica na complementação da experiência dos estágios obrigatórios nos cursos de licenciatura, bem como as contribuições dele na formação continuada dos professores de geografia, e preceptores. Enquanto Almeida e Leajanski *et.al* refletem os relatos de experiência dos residentes da Universidade Federal de Sergipe em meio as práticas desenvolvidas no processo de ensino aprendizagem aproveitando os conhecimentos já adquiridos pelos alunos. Este último destaca principalmente entre essas atividades desenvolvidas o fortalecimento da comunidade universitária com a educação básica.

Desse modo, Conceição (2019) faz uma abordagem ao programa residência pedagógica na formação dos professores de geografia envolvendo o ensino de geografia mais prazeroso baseado na relação teoria e prática a partir da observação das aulas

realizadas pela preceptora. Seguindo o mesmo pressuposto, Galvão (2019) tem como objetivo trabalhar o lúdico em sala de aula com o jogo de xadrez gerando uma concepção crítica sobre o espaço geográfico e através de recursos didáticos lúdicos estimular a reflexão e facilitar o processo de aprendizagem, uma experiência também realizada no projeto RP.

Corroborando com o trabalho de Costa e Gonçalves (2020) quando discutem os enclaves no atual cenário político e educacional no Brasil dentro das concepções presentes sobre os projetos de formação de professores refletindo assim a importância da continuidade de programas como RP na formação docente. Dessa forma, é evidente as contribuições do Programa Residência Pedagógica na formação inicial e continuada dos professores de geografia.

Mediante o exposto, dada a relevância da temática, nosso estudo tem a seguinte questão de pesquisa: “Quais as contribuições do Programa Residência Pedagógica para formação profissional e construção da identidade docente de residentes do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus I?”

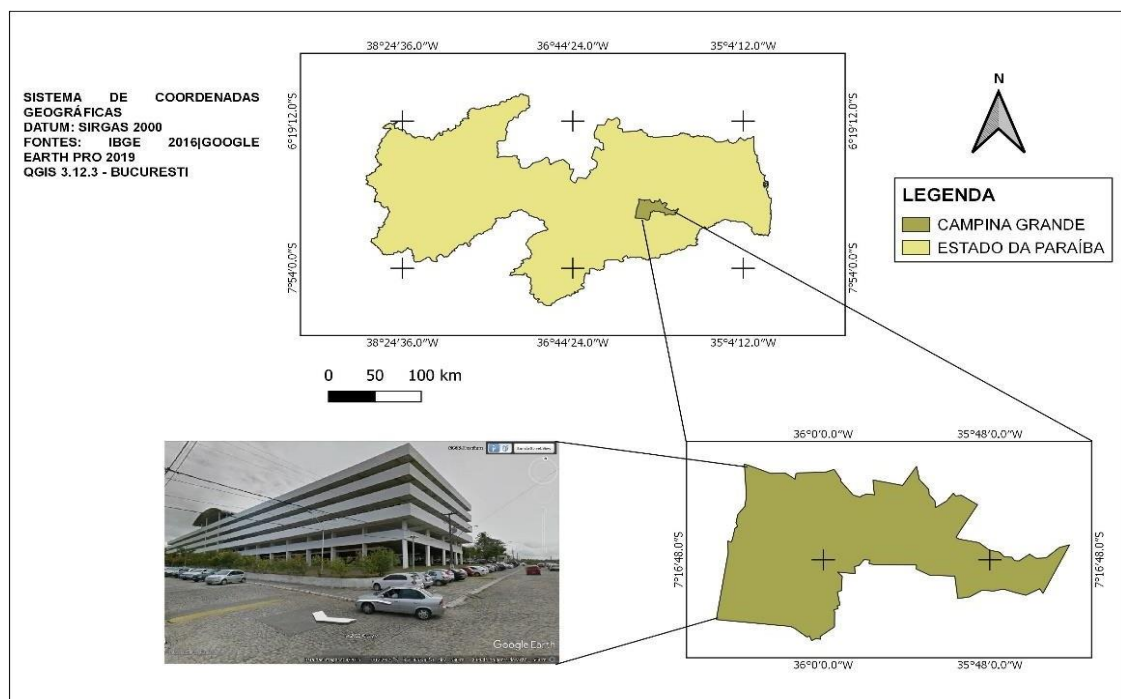
Assim, nesse trabalho iremos analisar as duas edições do PRP (cotas de 2018- 2020 e 2020-2022) que acontecem em momentos e cenários escolares distintos devido a última ser marcada pelo advento da pandemia do covid-19 e assim realizada de forma virtual. Então, torna-se pertinente refletir como os processos formativos aconteceram nas duas circunstâncias e quais as perdas e proveitos para a formação inicial docente.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CENÁRIO DO ESTUDO

2.1 Lócus do estudo investigativo

A Política Nacional para a formação de profissionais da Educação Básica foi instituída pelo Decreto n.º. 6.755/2009, possibilitando a atuação da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) para o apoio a programas de formação inicial e continuada. Por esse ângulo, mais adiante surge o Programa Residência Pedagógica - PRP, lançado pelo Edital n.º 06/2018 como objeto de estudo para essa pesquisa. É composto pelas edições 2018/2020 e 2020/2022, as quais são campo de investigação para esta pesquisa, especificamente no curso de licenciatura em Geografia na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) Campus I, localizado na cidade de Campina Grande. Um aspecto determinante para a escolha dessa instituição deve-se a sua proximidade com a pesquisadora, e seu contato próximo com várias das atividades por ela realizadas

Figura 1: Localização do Programa Residência Pedagógica alvo da pesquisa.



Fonte: Acervo da autora (2022).

O Programa Residência Pedagógica na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) tem como meta fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre universidades e escolas, dando oportunidade ao licenciando de ter contato com a realidade concreta da prática docente.

Nesse sentido, são ofertadas normalmente em torno de 18 vagas para discentes com

matrículas ativas que tenham cursado no mínimo 50% do curso, com direito a uma bolsa no valor de 400 reais. Na primeira edição (2018|2020) as escolas ofertadas com o programa, na qual foram a Escola Municipal De Ensino Fundamental Judith Barbosa De Paula Rêgo localizada na Cidade de Queimadas-PB, e a Escola Municipal De Ensino Fundamental Padre Antonino localizada na cidade de Campina Grande-PB. Na segunda edição (2020|2022) repete a participação da Escola Padre Antonino e inclusão da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Francisco Ernesto do Rêgo na cidade de Queimadas-PB, em que são selecionados 1 preceptor (a) para cada escola.

Analizamos os cenários dispare que ocorrem as duas edições do programa, visto que, a primeira é realizada na modalidade presencial e a segunda durante o período de ensino remoto emergencial devido o surgimento da pandemia da Covid-19, uma vez que, as escolas públicas e da rede privada precisaram a adotar estratégias de distanciamento social. Com isso, para alcançar os objetivos foi investigado comparativamente o contexto do PRP nas atribuições ao futuro docente na escola de educação básica, entre outras atividades, “regência de sala de aula e intervenção pedagógica”, “acompanhamento pelo professor preceptor da escola e as experiências na área de ensino do licenciando orientadas pela instituição formadora” (Edital CAPES, 06|2018).

2.2 Caracterização da pesquisa

A presente pesquisa configura-se como um estudo de natureza **qualitativa** com o intuito de analisar, refletir e apresentar a importância do Programa Residência Pedagógica no espaço de formação docente inicial no curso de geografia da Universidade Estadual da Paraíba. Nesse sentido, Minayo (2014 *apud* SOARES, 2019, p. 172) explica sua concepção sobre o método qualitativo: “o método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções, e das opiniões, produtos de interpretações que o humano faz a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam.” Portanto, é considerado o método qualitativo mais propício para o desenvolvimento do referido trabalho.

Nessa análise, observamos os instrumentos pedagógicos desenvolvidos que fazem uma mediação entre a experiência, a ação, a reflexão, a formação e teorização, com o objetivo de articular os espaços e tempos de formação entre os saberes práticos e teóricos nas edições 2018|2020 e 2020|2022. Sendo assim, nossa pesquisa se classifica como uma análise comparativa devido ao estudo específico – a formação inicial docente no contexto do Programa

Residência Pedagógica no que se refere a equiparar os processos de formação nas duas edições (2018/2020 e 2020/2022). Tendo em vista as transformações e novos rumos das atividades diante da pandemia, mas o fato não reduz a relevância e as contribuições do programa para a formação docente em Geografia. Sobre a análise comparativa Vidal (2013) elucida sua percepção:

[...] os estudos comparativos são cada vez mais imprescindível para analisar as causas e os resultados concretos de determinadas políticas públicas, mas também para analisar processos de mudança social, avaliação de programas, projetos, políticas públicas e sociais e na administração pública (VIDAL, 2013, P.01).

Conforme os procedimentos técnicos da pesquisa, ela é classificada como pesquisa de campo, definida segundo Marconi e Lakatos (1996, p. 26) como:

[...] uma fase que é realizada após o estudo bibliográfico, para que o pesquisador tenha um bom conhecimento sobre o assunto, pois é nesta etapa que ele vai definir os objetivos da pesquisa, as hipóteses, definir qual é o meio de coleta de dados, tamanho da amostra e como os dados serão tabulados e analisados.

No que se refere aos objetivos da pesquisa ela é do tipo descritiva, exploratória. A pesquisa descritiva busca descrever características de determinado fenômeno ou de determinada população. “São incluídas neste grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar opiniões, atitudes e crenças de uma população” (GIL, 2002, p. 02).

Já a pesquisa exploratória pode ser compreendida como: “Função central nas ciências sociais em que o uso de um método flexível de coleta de dados, cujos princípios de seleção permitem que os conceitos descobertos preliminarmente sejam sucessivamente revisados e complementados durante o processo de pesquisa.” (GASQUE, 2007, p 89). Tais pesquisas visam disponibilizar mais informações sobre o determinado assunto como podemos observar na leitura de Gil (2002):

As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. São também as mais solicitadas por organizações como instituições educacionais, empresas comerciais, partidos políticos etc. (GIL, 2002, p. 03).

O instrumento de coleta de dados adotado foi o questionário, em que Gil (2008, p.121) definiu como: “[...] técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. “

Partindo desse pressuposto, é elaborado um formulário *via google forms* e enviado *via internet* para os residentes que compõe as edições 2018|2019 e 2020|2021 sobre questões que permeiam a contribuição do PRP para a formação e construção da identidade docente, a fim de

analisarmos a discrepância entre as duas situações que as ocorrem, respectivamente, as regências ocorrem na modalidade de ensino presencial e a última no modelo de ensino remoto emergencial. As questões envolvem: Quais desafios encontrados na regência das aulas? Em relação ao seu desenvolvimento como professor em sala de aula, quais mudanças foram possíveis ser notadas durante a participação do programa? Visto que, é necessário observar e dialogar com outros indivíduos sobre a perspectiva que norteia esse trabalho, buscando levantar informações sobre o objeto de estudo, circulando as condições de manifestações no âmbito de trabalho delimitado.

A aplicação do questionário aconteceu no mês de junho do ano de 2022, com um total de 16 respostas recebidas, porém foram selecionadas apenas 5 respostas designadas por ordem de chegada, ou seja as 05 primeiras respostas de cada cota.

O mesmo, buscou compreender as contribuições do programa para a formação docente, bem como, discutir as dificuldades didáticas pedagógicas encontradas no ambiente escolar físico e no ambiente escolar virtual. A análise e interpretação dos dados tiveram aporte teórico da fundamentação teórica no que se refere a compreensão dos significados das falas ou mensagens e discursos direcionados a contextualização da formação de professores, ensino de geografia e construção da identidade docente.

3 O PROCESSO FORMATIVO DO PROFESSOR PARA O EXERCÍCIO DOCENTE EM GEOGRAFIA

A formação do professor aparece, muitas vezes, tensionada por uma certa inflexibilidade em relação a supervalorização do conhecimento científico, sem uma articulação com a atuação da prática do docente. No que concerne as licenciaturas em Geografia, um ponto que deve ser discutido dentro dessa problemática é que o conhecimento geográfico precisa ser transformado em conteúdo didático, pois uma das maiores dificuldades do licenciando é saber como ensinar na educação básica os conteúdos que foram vistos na universidade.

Uma formação pautada na correlação da teoria com a prática é essencial para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem e na preparação do professor para lidar com o ensino que se apresenta cada vez mais complexo. Pressupõe-se que a formação inicial compreende um dos elementos para o desenvolvimento da relação entre componentes específicos e componentes teóricos (CALLAÍ, 1995, p.40):

[...] Há um caminho muito longo a ser percorrido ainda, a esse respeito. Os nossos cursos na universidade devem informar, permitir que os alunos adquiram grande repertório de conteúdos e saiba discuti-los teoricamente; ou deve formar um bom professor que saiba discutir e ensinar o processo de aprender, e daí transite entre os conteúdos e os aspectos pedagógicos de forma a realizar um ensino consequente com aquilo que se espera da escola e do mundo atual.

Vale salientar que a formação do professor não é uma receita pronta, tudo faz parte de um processo de construção de saberes e experiências pedagógicas adquiridas com o decorrer do tempo na sala de aula. Segundo Callaí (1995, p. 41), “[...] ao ter que encarar os alunos e ter que dar conta das atividades em sala de aula, o professor perceberá todas as nuances do seu trabalho e aí sim os problemas se colocam em sua devida dimensão.” Sendo assim, fica claro que a identidade docente não é edificada somente no momento de realização da formação inicial, pois a trajetória escolar anterior e a prática profissional desempenhada após receber o diploma exercem grande influência no ser docente. Ainda assim, busca-se refletir a parcela de responsabilidade da universidade na formação inicial docente de geografia. Pois na composição da grade curricular das licenciaturas possui componentes específicos e componentes pedagógicos, resultando em uma separação da geografia e a educação.

A diversidade na dinâmica com as disciplinas é estimular a autoavaliação a partir da discussão da atividade prática realizada pelo estudante na academia, fazendo com que

eles se atualizem nos aspectos didáticos, não somente nas disciplinas pedagógicas, mas como também reflita o ensino de geografia nas escolas de modo que provoque o conhecimento geográfico crítico, ao invés de transmitir meramente uma prática extremamente tradicional e monótona. Assim como afirma Fortuna (2006), o exercício da *práxis* deve estar intrínseco ao processo de formação do educador, tendo presente que ensinar não é transferir ou depositar conhecimento. É por meio da relação comunicativa entre teoria e prática que construiremos conhecimento, logicamente, em constante processo de atualização.

Assim, verifica-se que na maioria vezes, nos cursos de licenciaturas, o momento da prática é direcionado ao final no estágio supervisionado obrigatório, partindo do pressuposto que o acadêmico esteja com a fundamentação teórica finalizada para executar a ação prática no campo profissional. Dessa forma a prática educativa torna-se limitada a um certo período de tempo, então o futuro professor tem pouco contato com a realidade escolar, na qual, pretende está inserido. Provavelmente ao iniciar sua prática profissional tenha um impacto pela razão de ter vivenciado poucas experiências durante a formação inicial, levando isso em consideração Mello (2000, p. 100) interroga:

Para cumprir a LDB na letra e no espírito será necessário reverter essa situação. A lei manda que o professor de educação básica construa em seus alunos a capacidade de aprender e de relacionar teoria à prática em cada disciplina do currículo; mas como poderá realizar essa proeza se é preparado num curso de formação docente no qual o conhecimento de um objeto de ensino, ou seja, o conteúdo, que corresponde a teoria, foi desvinculado da prática, que corresponde ao conhecimento da transposição didática ou do aprendizado desse objeto?

Assim, para formar professores com a perspectiva desejada pelo ensino de geografia nas escolas, é necessário estimular a formação reflexiva, que conduz a mudanças e decisões tomadas e alcançadas pelo processo de reflexão sobre a prática, conforme vem sendo indicado há tempos pelos parâmetros curriculares nacionais. Então a experiência seria importante, mas somente se transforma em conhecimento através da análise sistemática das práticas, e isso acontece por meio da ação reflexiva, característico de um professor que assume sua realidade como objeto de pesquisa. A prática reflexiva é algo necessário na carreira docente, visto que o professor se ver obrigado a rever sua postura frente as transformações provocadas pelos avanços sociais, políticos e tecnológicos, além de vivermos em um mundo heterogêneo onde é preciso rever suas crenças, concepções, e formas de avaliar o aluno no ponto de vista social, cultural etc. Podemos observar essa questão sob a ótica de Pereira (2013, p. 20):

Ser um profissional reflexivo traduz-se na capacidade de ver a prática como espaço momento de reflexão crítica, problematizando a realidade pedagógica, bem como, analisando, refletindo e reelaborando, criativamente, os caminhos de sala de aula de modo a resolver conflitos, construindo e reconstruindo seu papel no

exercício profissional.

Pensando nisso a universidade pública oferece alguns programas com o objetivo de contribuir na formação inicial docente, bem como, a pesquisa científica voltada para a área do ensino de geografia, como podemos citar o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e o PRP (Programa Residência Pedagógica), no qual, é alvo de estudo para essa pesquisa. O mesmo, estabelece um conjunto de normas para a realização das atividades e para a prestação de serviços na rede de ensino público, com o intuito de desenvolver as competências profissionais e preparar o futuro professor de geografia para o mercado de trabalho. Assim como, é estimulado a construção de trabalhos científicos que promovam a reflexão sobre a importância da experiência e do conhecimento adquirido no programa, tanto para o diálogo da teoria com a práxis pedagógica, como para a articulação da universidade com a escola, que é algo essencial para a formação docente. Sobre essa perspectiva mais abrangente no que se refere, o conhecimento dos aspectos teóricos articulados a prática docente reflexiva na realidade escolar, Pimenta e Lima contextualizam:

As pesquisas nessa área têm caminhado dos estudos em sala de aula, preocupadas em conhecer e explicar o ensino e a aprendizagem em situações escolares, para estudar as ações docentes, coletivamente considerados, nos contextos escolares, desenvolvendo teorias a respeito dos saberes e conhecimentos docentes em situação de aula e, posteriormente, sobre a produção de conhecimentos pelos próprios professores e pela escola. (PIMENTA, LIMA, 2006, p.16)

Diante disso, o reconhecimento da formação docente como um mecanismo importante na melhoria da educação, se deve um olhar de valorização, pois representa uma parcela de contribuições na busca por uma sociedade mais justa com direito a educação de qualidade, onde o futuro docente tenha a responsabilidade de enriquecer a sua profissão, identificar, e construir os saberes primordiais para a realização da sua prática. Assim, as atividades que serão obtidas através das experiências vivenciadas no Programa Residência Pedagógica são de fundamental importância, pois o graduando, inserido em um ambiente de sua futura atuação, lhe possibilita oportunidades para observar e analisar tal contexto, para que a partir disso, crie novas práticas em seu trabalho, além de (re)conhecer a realidade da sua área.

3.1 O Programa Residência Pedagógica: aspectos legais e contribuições a formação inicial

O Programa Residência Pedagógica (PRP) ofertado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), como componente integrante da

Política Nacional de Formação de Professores é vinculado a Base Nacional Comum Curricular pela iniciativa do Ministério da Educação (MEC). Tem como função contribuir na formação inicial e na construção da identidade docente, ao proporcionar aos licenciandos a articulação entre a teoria e a prática, oferecendo experiências e espaços para vivenciar práticas pedagógicas dentro das escolas públicas. Essas ações vão desde a observação das aulas até a intervenção didática e regência das aulas, oportunidade ímpar na trajetória acadêmica do graduando. Segundo o projeto pedagógico, o objetivo do programa é:

[...] possibilitar a aprendizagem prática “em situação”, ou seja, a partir da realidade, tomando os eventos e aspectos dificultados para a prática pedagógica do professor e da escola como fontes de aprendizado, uma vez que esses aspectos e eventos são tomados como objeto de estudo e reflexão pelos residentes, orientados por seus preceptores e que resultam em matéria a ser tratada também no âmbito da escola, a partir do diálogo com professor formador e gestores que acolhem o residente na escola. (UNIFESP, 2006, p. 33).

Vale ressaltar, que para integrar-se ao programa é preciso passar por uma seleção, tanto os professores coordenadores do programa no departamento de geografia, os preceptores que serão os professores da educação básica que iram receber os residentes nas escolas públicas, como os graduandos da segunda metade do curso. Devido ao número limitado de vagas, a maioria dos licenciandos acabam ficando excluídos do programa. Nesse sentido, a segunda edição do PRP 2020|2021 da universidade Estadual da Paraíba no curso de Licenciatura em Geografia selecionou 9 residentes para a Escola Estadual Francisco Ernesto Do Rêgo em Queimadas – PB, e 9 residentes para a Escola Municipal Padre Antonino em Campina Grande – PB, essa última é lócus dessa análise da contribuição do Programa Residência Pedagógica na formação docente em Geografia.

Essa oportunidade dada a alguns graduandos é uma experiência adicional ao estágio, onde o mesmo pode colocar em prática seus conhecimentos específicos, além de

analisar seus próprios aspectos didáticos, na tentativa de acabar com o famoso hiato entre itens de ensino e itens científicos. Assim afirma Houssaye (1995) [...] O futuro profissional não pode constituir seu *saber-fazer* senão a partir de seu próprio *fazer* [...] A especificidade da formação pedagógica, tanto a inicial como a contínua, não é refletir sobre o que se vai fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se faz. (1995 *apud*, PIMENTA 1999).

O período do Residência no ano de 2020 é marcado pelo advento da pandemia da Covid-19 que transformou a forma como o processo de ensino e aprendizagem acontece no

mundo, passando da modalidade de ensino presencial para o modelo de ensino remoto emergencial, resultando no primeiro módulo do programa realizado de forma remota. Sem dúvidas, assim como vários profissionais da educação veteranos em experiência escolar, os residentes precisaram se reinventar e se adaptar em meio as novas formas de conduzir as regências, buscando alcançar um nível de eficiência na sua prática. Como podemos analisar a concepção de Pimenta e Lima (2017, p. 5):

Um profissional que, por ter sólida formação teórica, consegue criar respostas aos desafios que encontra em sua práxis docente: considera o ato docente e situado nos contextos escolares; com amplo e sólido conhecimento dos contextos social e político que envolvem o ensino; sobre as realidades onde vivem seus alunos; com conhecimento da educação e da pedagogia em conexão com a práxis pedagógica docente, para analisar, compreender e criar procedimentos que assegurem as aprendizagens; para que sejam participantes ativos na reinvenção das práticas e das escolas; com sólida formação teórica que lhes permita compreender as realidades em que atua/atuará e propor coletivamente caminhos para assegurar as aprendizagens e o desenvolvimento de todos os alunos.

Então, nesse cenário de aulas remotas, os residentes precisaram adequar as práticas didático-pedagógicas observando a realidade de vida de cada aluno, no que se refere, o acesso à internet, ausência de equipamentos tecnológicos necessários, lugar adequado para os estudos, entre outras questões sociais que dificultam a aprendizagem e a interação do aluno com o professor por trás de uma tela.

Nesse caso, o residente precisou aprender manusear as TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) e acompanhar a atualização das ferramentas digitais que auxiliem na interação do processo de ensino-aprendizagem, ao buscar desenvolver estratégias inovadoras e inclusivas que estabeleça o contato do aluno com as ideias. Positivamente em meio aos novos desafios impostos pelo ensino remoto emergencial, observamos que o Programa Residência Pedagógica proporciona essa experiência aos residentes ao utilizarem diversas propostas tecnológicas que estão presentes e se tornando obrigatórias na sociedade moderna, então prepara-os para o mercado de trabalho atual. Sobre a questão de trabalhar a consciência do futuro docente, em como deve ser a postura do Professor frente as diversas realidades e desafios que poderão surgir mediante a sua prática profissional, Mello (2000), reitera:

[...] ensinar requer dispor e mobilizar conhecimentos para improvisar, intuir, atribuir valores e fazer julgamentos que fundamentem a ação mais pertinente e eficaz possível. Ensinar é uma atividade relacional: para co-existir, comunicar, trabalhar com os outros, é necessário enfrentar a diferença e o conflito. Acolher e respeitar a diversidade e tirar proveito dela para melhorar sua prática, aprender a conviver com a resistência, os conflitos e os limites de sua influência fazem parte da aprendizagem necessária para ser professor (MELLO, 2000, p. 104).

A prática profissional é o eixo norteador do programa que pode auxiliar na definição de uma nova ordem pedagógica e na intervenção da realidade que se refere à sua prática e a sua formação. Visto que, ao ampliar o conhecimento a respeito das atividades administrativas e pedagógicas nesse período de aproximação entre o estudo do professor no seu dia a dia, resulta em várias discussões que de modo venha a construir bases teóricas que embasam em uma ação futura, significando um dos pontos mais oportunos para os estudantes do curso de Geografia da UEPB.

Diante disso, observamos que a qualificação da formação inicial do professor deve vir acompanhada por políticas públicas destinadas a melhoria do ensino tanto básico como superior já que estão interligados, uma vez que, é necessária uma formação baseada no desenvolvimento desse programa que fortaleça o campo da prática e conduza o licenciando a exercitar a formativa, a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e metodologias. Portanto, a prática é a base para que o docente encare o desafio da pesquisa, onde o propósito de investigação faça parte do seu cenário geográfico diário, permitindo-lhes refletir e melhor atuar sobre ele. Serão a partir dessas lutas e desses investimentos que resultarão em mudanças significativas na realidade educacional, e na valorização profissional docente que implica em melhores condições de trabalho e salários.

3.2 O ensino de geografia em tempos de pandemia da Covid-19

Foi na virada do ano de 2019 para 2020 que a população mundial se deparou com a pandemia da Covid-19 e logo então enfrentamos a superlotação de hospitais, distanciamento social, fechamento de fronteiras e a suspensão de atividades presenciais dentre essas as atividades escolares e universitárias.

Diante dessa realidade nunca prevista antes, surge a necessidade de realizar as atividades integralmente de forma remota e por um período de tempo indeterminado, além disso, docentes pouco preparados para tal realidade e no caso especificamente das escolas públicas sem nenhum planejamento e infraestrutura para a nova configuração de ensino.

Nesse contexto, a geografia uma ciência realizada e construída na escola marcada pela presença de debates em sala, trabalhos em campo e uso de materiais como globos, mapas e maquetes, acaba sofrendo inúmeras transformações nessa nova realidade pedagógica. A princípio esse próprio advento deve ser explicado pela geografia, visto que, é importante retomar o objeto de estudo da ciência geográfica, para que se possa ter em tela a que se fundamentam, em geral os esforços analíticos do campo da geografia. Assim, Cavalcanti

(1993) revela sua ideia sobre o vínculo entre educação e o ensino de geografia dentro de um contexto social determinado.

A concepção que se tem hoje de Geografia não é mais a de uma ciência que trata da descrição de aspectos gerais observáveis da natureza, da população e da economia dos diferentes lugares do planeta. Entendemos hoje, que essa descrição é insuficiente para o conhecimento do espaço geográfico e do papel desse espaço nas práticas sociais – conhecimentos fundamentais para a atuação social. (...) A apreensão da totalidade do espaço geográfico se obtém através de processos mentais de análises e sínteses que levam a uma compreensão de seus significados sociais – a compreensão dos processos históricos e das relações sociais inerentes ao espaço geográfico e sua produção. Buscando apreender o espaço geográfico de modo mais profundo e ampliado, a ciência geográfica tem se comprometido com os interesses relativos a transformação da sociedade. (CAVALCANTI, 1993, p. 69)

Ao entender que a Geografia é formada e construída por tais elementos, percebe-se que a pandemia se configura como rica oportunidade de trabalho nas aulas de geografia, uma vez que, a quantidade de novos conhecimentos produzidos não é pouca e pode ser analisada nos mais variados campos de atuação que abrange o conhecimento geográfico. Nessas ponderações, alguns elementos-chave nos parecem fundamentais para refletir esse contexto, são eles: globalização, espacialização|cartografia, demografia, urbanização, economia e política.

Olhando pelas lentes do campo do ensino de geografia, inicialmente é preciso considerar que o vírus se espalhou rapidamente pelo globo em função dos processos de globalização levando ao viés de exemplos e possibilidades pedagógicas já que as análises iniciais de dispersão do vírus nos levam ao entendimento de que os meios de transportes

intercontinentais colaboraram ativamente nesse processo. Ainda se tratando da questão de espacialização dos dados da pandemia por meio da cartografia, o uso de mapas nos boletins epistemológicos utilizados em cada cidade no período pandêmico tem se tornado uma estratégia para a presença da cartografia no cotidiano do trabalho pedagógico.

Ao pensar em “demografia do vírus” algo importante a destacar em discussão nas aulas de geografia é a efetividade e necessidade de distanciamento social e nessa leitura os movimentos demográficos durante a pandemia, desse modo não podemos falar em pandemia em sala de aula sem nos comprometermos com o papel social da geografia, seja como for, sem manter ou garantir e aprofundar o compromisso das informações com comprovação científica. Dando sequência aos elementos possíveis a serem trabalhados com a geografia na passagem dos tempos em pandemia, ficamos frente a temática da urbanização ao analisarmos questões sobre o impacto pandemia com aqueles que não tem direito à moradia, ou que vivem em

regiões sem acesso a saneamento básico, ou sistema de saúde pública precarizado, afiando assim o senso crítico do alunado ao perceber essas questões no seu dia a dia e ao procurar soluções para essa realidade.

Ao se tratar em economia temos múltiplas possibilidades de trabalho pedagógico em que podemos trazer para discussão em sala de aula o questionamento sobre qual economia está sendo abordada a do capital com o objetivo apenas de lucrar ou a social que pensa no bem-estar dos indivíduos? E por último a política, tema central no debate pandêmico no mundo, onde especificamente o Brasil ficou no fim da fila internacional pela vacina, a negação constante durante a pandemia acarretou o aumento do número de casos e mortes, já em países nos quais os governantes atuaram de forma mais determinada em relação ao combate a Covid-19, os números de casos foram menores e as mortes conseqüentemente também.

Seguindo a mesma linha de raciocínio se faz urgente discutir o ensino de geografia onde ganhou roupagens novas em meio à pandemia. Aqui destaca-se um elemento-chave para a análise no campo de ensino de geografia: as desigualdades educativas encontradas em países como o Brasil. Ao passo que os alunos da rede privada de ensino aprendiam Geografia no conforto de casa com aparelhos tecnológicos de última geração com a possibilidade do uso de aplicativos como o Google Earth e os alunos da rede pública na maioria das vezes apenas acesso as atividades impressas disponibilizadas pela escola. Essa questão podemos observar na obra “Por uma outra globalização” do geógrafo Milton Santos, onde o mesmo estabelece o conceito de globalização perversa, posto que, apesar do mundo torna-se unificado em virtudes das atuais condições técnicas que são uma base sólidas para as ações humanas mundializada, a globalização se impõe a maior parte da população como perversidade, ou seja para o autor vive-se uma dupla violência a tiraniado dinheiro e a tirania da informação que são distribuídas de forma desigual (SANTOS, 2003). Com isso, é importante destacar nesse processo o papel crucial dos professores das realidades públicas do Brasil, que com tamanho esforço e sem apoio ou estrutura desempenharam papel louvável no avanço da educação brasileira, mesmo com tantos desafios e muitas vezes com subsídios pessoais para poder executar seu trabalho docente. Segundo Macêdo e Moreira (2020):

[...] sabemos que uma gama de profissionais no Brasil trabalha no modelo presencial e que possuem ainda dificuldades técnicas com o uso das ferramentas tecnológicas. Para além disso, o acesso à internet e aos conteúdos não chega de maneira igualitária para todos. Existe um fator que precisa ser considerado que é a dificuldade dos professores a se adaptar as tecnologias e para os educandos problemas de vulnerabilidade social, exclusão digital e evasão escolar. (MACÊDO; MOREIRA, 2020, p.86)

Nesse sentido, os docentes precisaram se adequar as metodologias ativas, visto que, o ensino de geografia procura integrar o espaço e o mundo vivido, abordando o cotidiano e a realidade por meio de atividade que fortaleçam a participação dos alunos para assim ocorrer a construção do conhecimento geográfico. Dessa forma, os mesmos precisaram inovar os recursos didáticos no processo de ensino e aprendizagem fazendo com que os discentes tenham a oportunidade de expor suas experiências, entendendo o lugar e a realidade da vida, vislumbrando as articulações que a Geografia apresenta como uma ciência complexa.

Assim as escolas adotaram plataformas de ensino, canais de comunicação diversos, as redes sociais como o *WhatsApp*, o site da escola, o e-mail entre outros meios para facilitar a interação professor e aluno para o funcionamento das atividades, aulas e orientações. Porém, sabemos que ensinar em ambientes digitais e interativos supõe planejamento por parte do professor assim como também do aluno, organizar situações de aprendizagem, disponibilizar materiais de apoio, além de procurar maneiras de instigar o aluno a procurar informações e sentir prazer em assistir as aulas de geografia.

Portanto, o processo de ensino e aprendizagem na disciplina de Geografia assim como nos demais componentes, tem como objetivo básico trabalhar com os conteúdos de forma a envolver o aluno com o objeto de estudo analisado, e isto se destaca como um desafio dentro das aulas, já que a geografia é uma disciplina prática e o aluno deve estar em contato e observar o espaço geográfico, dessa forma o professor de forma virtual deve procurar formas para que o aluno possa vivenciar o lugar e a realidade, além de superar as angústias e mais os anseios da expectativa pós-pandemia. Em vista disso, o papel da Geografia assim como da educação em geral é construir mentes abertas ao pensamento, mentes proativas ao novo e a superar de nostalgias desse mundo pandêmico.

4 PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE GEOGRAFIA: CENÁRIOS EM PERSPECTIVA

O Residência Pedagógica é o resultado de políticas públicas que constituem no estreitamento entre as relações entre a universidade e as escolas públicas de educação, que visa o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura, visto que, tem duração de 18 meses. A primeira edição do programa foi entre 2018 e 2020 (Edital CAPES 06|2018). Conforme o Projeto Institucional da UEPB edital Capes nº 06|2018.

A coleta e análise de dados se deu no segundo semestre do ano de 2022, especificamente no mês de junho e julho. O instrumento de coleta utilizado foi um formulário via *Google Forms*, com o objetivo de investigar quais as contribuições do PRP à formação inicial do licenciando em Geografia de forma comparativa nas duas edições de 2018|2020 e 2020|2022 que acontecem em cenários educativos distintos respectivamente, uma é realizada de forma presencial e a outra de forma remota devido a Pandemia do covid-19.

O questionário configura-se em 10 questões objetivas e subjetivas, nas quais foi possível fazer um levantamento sobre as opiniões formadas pelos residentes egressos no Programa nas duas edições.

Essa apresentação das informações obtidas baseia-se nas respostas de 05 residentes da cota 2018|2020 e 05 residentes da cota 2020|2022, foram selecionadas as primeiras respostas de cada cota, sendo assim, por ordem de chegada e disponibilidade em grupos de WhatsApp e contatos próximos.

Destaca-se como impasse na busca pelos dados aqui relatados, a dificuldade de manter contato com os residentes que fizeram parte do Programa na primeira edição, visto que, a maioria não possuía mais vínculos com a universidade campo de estudo para essa pesquisa. Em detrimento da consulta, foi selecionado os candidatos que se comprometeram com 50% das respostas.

Para a preservação dos nomes dos questionados estão identificados como C18 R1 (cota que se inicia no ano de 2018 e Residente 1), C20 R1 (cota que se inicia no ano de 2020 e Residente 1), seguindo essa linha de raciocínio até o R5 (Residente 5) para cada cota, assim, para facilitar essa análise comparativa da edição que antecede a pandemia e a outra que acontece em meio ao período pandêmico.

A primeira pergunta correspondia sobre os pontos que o sujeito julgou ser importante

no seu primeiro contato com a escola incluindo gestão, equipe pedagógica e corpo docente, assim no quadro 1, observa-se como esse acontecimento se deu antes e durante a pandemia

Quadro 1: Relato sobre a relação entre residentes, corpo docente e gestão da escola

COTA 2018	COTA 2020
<p>C18R1 - O primeiro contato com a escola se deu de forma bastante positiva e se manteve até o final. Destaco que apesar do pouco contato com os demais professores da escola, quase todos se mostravam comunicativos. Um ponto que merece destaque é a hora do intervalo, momento que é “possível” ter um maior contato com os professores e parte da equipe pedagógica, que a meu ver, ficava limitado pelo espaço pequeno da sala de professores. Tinham muitos professores e residentes das diferentes disciplinas por dia, e o espaço não comportava todos. Então, eu não ficava nessa sala, preferia ficar em outra sala vazia ou até mesmo no pátio.</p>	<p>C20R1 - Devido a pandemia do Covid-19, tudo se deu de forma remota. Após o Webinar de abertura do programa, tivemos uma reunião com as coordenadoras do programa pela UEPB e posteriormente a reunião com a preceptora da escola que ficamos responsáveis. A preceptora marcou uma segunda reunião na qual fomos apresentados a diretora da escola e a coordenadora pedagógica, onde a mesma apresentou o PPP da referida escola.</p>
<p>C18R2 - O primeiro contato com a escola foi mediado pela preceptora e com a presença de uma das coordenadoras do programa. Na ocasião, nós, todos os residentes atuantes na escola, fomos apresentados a equipe gestora, conhecemos os espaços de infraestrutura da instituição. Além disso, fomos sendo informados acerca do regimento escolar e quanto as expectativas da escola em relação as nossas atividades na escola.</p>	<p>C20R2 - A primeiro momento o contato se deu totalmente através de aparatos tecnológicos que suprissem as necessidades pedagógicas exigidas durante o distanciamento social, com reuniões semanais e quinzenais para orientação sobre todos os eixos que compõem o corpo escolar.</p>
<p>C18R3 - Tive a sorte de ficar em uma escola muito acolhedora eles tinham prazer em nos ter lá e estávamos muito feliz em fazer parte.</p>	<p>C20R3 - Foi muito bom o primeiro contato. Foi realizado uma reunião, apresentado a equipe, explicado como funciona a dinâmica do Programa Residência Pedagógica. E podemos debater e tirar dúvidas.</p>
<p>C18R4 - A equipe escolar foi bastante acolhedora nesse momento, o maior desafio foi justamente encontrar a escola em reforma.</p>	<p>C20R4 - Não tive contato presencial na escola devido a pandemia, porém online foram receptivos e muito agradável.</p>
<p>C18R5 - Foi um momento impactante, nervoso e com um pouco de medo, mas depois foi bem tranquilo, todos me receberam muito bem.</p>	<p>C20R5 - O primeiro “contato” foi tranquilo. Infelizmente com o ensino remoto não se teve grande contato com a gestão.</p>

Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

Diante dessa realidade, podemos observar nas falas que os residentes do ensino remoto

tiveram certa desvantagem nesse aspecto, uma vez que, não conheceram a infraestrutura da escola, tampouco as atividades da gestão e engajamento com os demais professores. Onde alguns dos participantes enfatizaram:

A primeiro momento o contato se deu totalmente através de aparatos tecnológicos que suprissem as necessidades pedagógicas exigidas durante o distanciamento social, com reuniões semanais e quinzenais para orientação sobre todos os eixos que compõem o corpo escolar (C20R2); Não tive contato presencial na escola devido a pandemia, porém online foram receptivos e muito agradável (C20R4); O primeiro “contato” foi tranquilo. Infelizmente com o ensino remoto não se teve grande contato com a gestão (C20R5).

Assim, ter a oportunidade de conhecer pessoalmente o ambiente escolar, com o olhar de professor em formação são apresentados como fatores determinantes para alcançar os objetivos estabelecidos para a formação inicial. Segundo o Projeto pedagógico do PRP UNIFESP (2009), o objetivo do programa ao oferecer ao estudante-professor o contato com a realidade de sua profissão, que ao se deparar com determinada situação em sala de aula ou qualquer evento do dia a dia que envolve as dificuldades na prática pedagógica possa ser refletido e orientado pela gestão ou professor formador que apoiam o residente.

Assim, Pimenta e Lima (2017) reforçam essa concepção quando elucidam a importância da conexão do futuro docente com a práxis pedagógica na realidade que o mesmo atuará, isto assegura a origem da participação ativa juntamente com a equipe escolar nas escolhas de caminhos mais seguros na aprendizagem e desempenhos dos estudantes na escola.

Nesse sentido, posteriormente é questionado a respeito da relação residente com direção, coordenação e família do alunado. Ressaltamos que consideramos importante realizar tais questionamentos aos mesmos, visto que, é pertinente desenvolver o pensar reflexivo que compreende o professor avaliar as condições pedagógicas que envolve todoo contexto escolar. Para isso requer hesitação, ambiguidade, ato de pesquisa e propor indagações ao buscar alguma dúvida.

Quadro 2: Relato dos residentes a respeito da relação com a direção, comunidade escolar e familiar.

COTA 2018	COTA 2020
<p>C18R1 - Com a direção e coordenação, o contato foi bom, no entanto, falávamos o necessário (poucas vezes). Com a família, não tive contato. Os residentes não participavam dos plantões pedagógicos, e isso deve ser questionado. Como você</p>	<p>C21R1 - Não tivemos contato com a família dos alunos, apenas com a coordenação da escola e com alguns professores. Porém foi um contato muito breve, onde não deu pra trocar muitas ideias ou conversar mais, apenas questão de apresentação mesmo.</p>

ministra aula todo um bimestre, avalia s alunos (as) e não participa dos plantões pedagógicos? Faltou essa relação direta, residente-família. Ainda fiz um trabalho sobre a relação família e escola (Apliquei um questionário para os alunos (as), com isso conheci um pouco do ciclo familiar deles.	
C18R2 - Devido a quantidade de residentes na escola, não tínhamos uma relação muito aproximada, geralmente éramos tratados como meros estagiários e não como professores residentes. Em momentos de reunião com os pais e responsáveis nós fazíamos presentes mas a professora quem assumia a responsabilidade	C21R2 - A relação com a direção da escola se deude forma harmônica tinham consciência das nossas ações no ambiente escolar e deixaram que os residentes exercitassem seu protagonismo no meio escolar, por parte da coordenação sempre aconteceram reuniões para nosso preparo ao que antecede a sala de aula entre a junção de teoria e prática; por parte da família durante o ensino remoto emergencial houve pouco contato, que se estabeleceu em sua maioria por meio de aplicativo de mensagens instantâneas (WhatsApp) ou através do Google Meet. Sobre os demais docentes se estabeleceram poucos ou nenhum contato
C18R3 - A relação era ótima, muito respeito éramos tratados como iguais	C21R3 - A relação no ambiente escolar ocorreu de forma harmoniosa e com parceria entre as partes envolvidas
C18R4 - Restrita, já que, de certa forma não houve tanto contato com a família dos alunos e nossa escola estava bastante fragmentada devido ao processo de reforma	C21R4 - A relação foi bastante conectiva para com todos, nas reuniões dos pais na qual participei recebi muitos elogios juntamente com a preceptora, pela forma na qual nos tratávamos nossos alunos, sempre ativos, presentes, dispostos a ajudar nossos discentes.
C18R5 – Muito bom, tenho muitas amizades construídas.	C21R5 - Não tive essa relação, pois minha regência ocorreu remota e não fui ao ambiente escolar

Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

A partir das respostas foi possível identificar que tanto na edição presencial como na de forma remota um déficit no que se diz respeito principalmente a relação família e residente, ou seja, não houve muita intervenção deles nas avaliações e reflexões acerca dos diálogos que envolvem os pais e a escola, conforme apontam trechos dos relatos abaixo:

Com a direção e coordenação, o contato foi bom, no entanto, falávamos o necessário (poucas vezes). Com a família, não tive contato. Os residentes não participavam dos plantões pedagógicos, e isso deve ser questionado. Como você ministra aula todo um bimestre, avalia s alunos (as) e não participa dos plantões pedagógicos? Faltou essa relação direta, residente-família. Ainda fiz um trabalho sobre a relação família e escola (Apliquei um questionário para os alunos (as), com isso conheci um pouco do

ciclo familiar deles (C18R1); Restrita, já que, de certa forma não houve tanto contato com a família dos alunos e nossa escola estava bastante fragmentada devido ao processo de reforma (C18R4); Não tivemos contato com a família dos alunos, apenas com a coordenação da escola e com alguns professores. Porém foi um contato muitobreve, onde não deu pra trocar muitas ideias ou conversar mais, apenas questão de apresentação mesmo (C20R1); Não tive essa relação, pois minha regência ocorreu remota e não fui ao ambiente escolar. (C20R5).

Dessa forma, como os residentes estavam acompanhando esses alunos a cada bimestre é de suma importância tanto na sua formação docente quanto para desempenho do aluno que haja uma participação efetiva entre professores, residentes e pais no que tange as avaliações bimestrais.

Nesse sentido Cavalcante (1998, p.01) discorre sobre o papel fundamental que o exercício da profissão tem na construção de conhecimento prático-profissional, no caso a colaboração no contexto educacional a as condições para que ocorram, envolve não somente entre professores e outros profissionais da escola, mas como também entre educadores e pais, onde segundo algumas pesquisas nesta área demonstram os benefícios e efeitos positivos na vida escolar dos alunos quando se obtém essa colaboração.

Nessa mesma perspectiva Pimenta Lima (2006) apontam as ações docente em situações de trabalho, quando se diz respeito ao conhecer de perto os anseios e complexidade da relação entre comunidade escolar e família, para assim adquirirem uma maior autonomia no tocante a performance do ser professor e produção de conhecimento sobre as nuances que envolvem a comunidade escolar. Desse modo, nada mais viável a participação ativa dos residentes nesses momentos instrutivos na escola.

Posteriormente, questionou-se de forma subjetiva o processo de colaboração entre a coordenação, preceptores e residentes, uma vez que, é uma forma de consolidar conhecimentos e conseguir estabelecer experiência e apoio na execução da prática. Para tanto, de forma geral, 70% dos residentes concordaram que a colaboração entre essas partes foi boa e 30% julgaram ter sido ótima.

Nessa ótica, Faria e Pereira, 2019, p. 340) discutem sobre políticas públicas na formação de professores, justificam essa boa essa interação, visto que, é necessário encontros com o professor orientador (Preceptor) sobre as atividades de imersão, bem como, as discussões pedagógicas e processos formativos sob a orientação e apoio do Professor Coordenador da universidade-campo em que se realiza a residência Pedagógica, para assim, o residente conseguir ter mais profundidade no contexto em que ocorre a docência, acompanhar e analisar os processos de aprendizagem e levantar aportes teóricos sobre a sua prática na escola. Assim, prosseguimos nas análises das respostas sobre essas reflexões no que se diz respeito

ao planejamento quanto “pensar conteúdos e metodologias” com o preceptor no quadro 3:

Quadro 3: Planejamento pedagógico com o preceptor.

COTA 2018	COTA 2020
C18R1 - Na verdade, eu sempre planejava as aulas sozinho. O meu preceptor, só mandava o aviso quando era para entregar as provas ou alguma atividade solicitada pelas coordenadoras do RP.	C21R1 - Os planejamentos com a preceptora ocorria semanalmente, geralmente nas terças, pelo Meet e ela sempre estava à disposição no WhatsApp.
C18R2 - A escolha dos conteúdos de ensino seguia a ordem dos livros didáticos e a metodologia privilegiada era aula expositiva, com leituras superficiais do livro. Em ocasiões com maior autonomia para o planejamento das aulas, utilizávamos de metodologias em que os estudantes assumiam papel ativo como trabalhos em grupo, discussões e jogos.	C21R2 - Por meio de reuniões semanais realizadas online através do aplicativo Google Meet com o objetivo de esclarecer, orientar, tirar dúvidas e discutir as dinâmicas durante a estruturação e execução do planejamento.
C18R3 - A escola tinha um planejamento em conjunto, todos os professores da disciplina juntos para planejar o bimestre e depois das aulas o preceptor fazia conosco.	C21R3 - Se deu de forma colaborativa, a preceptora nos deixava bem à vontade para planejarmos nossas aulas, também dava dicas e apoio quando necessário.
C18R4 - Através de troca de mensagens via Discord, e pensamos em desenvolver em desenvolver uma metodologia que alinhasse o conteúdo exposto a realidade dos alunos.	C21R4 - Toda semana ocorriam reuniões e as dicas do que deveria conter nos planos de aula que a preceptora nos passava, no tocante as metodologias ela me deixava livre para lecionar e aplicar da minha maneira.
C18R5 - Sempre nos reunia 1 vez por semana para planejar as aulas, escolher os conteúdos	C21R5 - Toda semana ocorriam reuniões e as dicas do que deveria conter nos planos de aula que a preceptora nos passava, no tocante as metodologias ela me deixava livre para lecionar e aplicar da minha maneira.

Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

Nas duas edições mesmo que de forma remota pode se notar a ideia de planejamento juntamente ao preceptor de forma eficaz, uma vez que, na formação inicial do professor pensar as práticas, discutir questões relativas à metodologia e trocar ideias com o grupo fortalece o processo de formação continuada de professores quando a prática pedagógica é partilhada, pensada e ressignificada a partir dos encontros (FARIA e PEREIRA, 2019). Essa afirmação pode ser confirmada nas falas dos residentes:

A escola tinha um planejamento em conjunto, todos os professores da disciplina

juntos para planejar o bimestre e depois das aulas o preceptor fazia conosco (C18R3); Sempre nos reunia 1 vez por semana para planejar as aulas, escolher os conteúdos (C18R5); Os planejamentos com a preceptora ocorria semanalmente, geralmente nas terças, pelo Meet e ela sempre estava à disposição no WhatsApp (C21R1); Por meio de reuniões semanais realizadas online através do aplicativo Google Meet com o objetivo de esclarecer, orientar, tirar dúvidas e discutir as dinâmicas durante a estruturação e execução do planejamento (C21R2).

Essas observações condizem com o seguinte questionamento feito aos residentes que se centrou em qual a frequência que ocorriam as reuniões e oficinas no ambiente acadêmico. O resultado obtido na edição 2018 foram 90% afirmaram que os encontros aconteciam mensalmente e 10% semanalmente, já na edição 2021 de forma remota, 45% disseram ser semanalmente e 45% disseram quinzenalmente. Dentre as 5 primeiras respostas dos participantes, um não escolheu nenhuma das opções presentes, afirmando: “As reuniões não ocorriam com uma frequência era de forma aleatória” (C20R1).

Pode-se perceber que na segunda edição há uma divergência nas respostas dos residentes, com isso, faz-se refletir sobre o comentário destacado tal como uma dispersão nos encontros formativos no período pandêmico. Essa discrepância principalmente durante o distanciamento social, traz à tona a importância e necessidade de debater o planejamento e as estratégias a serem adotadas no ensino remoto juntamente as discussões acadêmicas.

Pereira (2013) corrobora com o pensamento em questão quando afirma a capacidade do professor e a importância da reflexão crítica acerca da realidade pedagógica quando ao analisar, refletir e reelaborar alternativas em sua ação seja de modo a discutir e resolver os conflitos juntamente com os demais professores em planejamento.

Dessa maneira, também é relevante analisar no quadro 5 os relatos dos licenciandos sobre como ocorreu os processos formativos com a coordenação do programa nas duas edições.

Quadro 4: Os processos formativos com a coordenação do PRP.

COTA 2018	COTA 2020
<p>C18R1 - As reuniões eram feitas pelas coordenadoras, e sempre eram discutidos textos. Em alguns momentos, os residentes eram expositores dos textos debatidos. Lembro-me que houve também alguns encontros para fazer o relato das experiências vivenciadas no contexto da sala de aula.</p>	<p>C20R1 - De início as reuniões ocorreram de forma quinzenal, porém apenas no primeiro mês. Depois ao longo de todo o programa houve uma grande dispersão e apenas nos comunicávamos pelo grupo no WhatsApp. No último módulo do programa é que voltamos com oficinas.</p>

<p>C18R2 - Foram poucas as formações ofertadas pela coordenação do PRP, mas nos primeiros meses tivemos estudos utilizando livros e textos relacionados a Geografia acadêmica e escolar, palestras e uma oficina formativa sobre geomorfologia e o ensino de Geografia.</p>	<p>C20R2 - Com encontros realizados quinzenalmente para tratar de orientações por meio de reuniões, encontros e palestras online que oportunizarem nosso protagonismo e autonomia na práxis de ensino.</p>
<p>C18R3 - Nos encontros sempre eram feitos estudos de autores ligados a formação de professores e de alguns documentos como BNCC</p>	<p>C20R3 - Eram realizadas reuniões semanais com a preceptora e reuniões quinzenais com as coordenadoras, onde eram debatidos textos sobre a educação, sobre como estava o andamento das aulas e informativos sobre a escola e o programa.</p>
<p>C18R4 - Ótimo, sempre deram o suporte necessário.</p>	<p>C20R4 - Sempre foi muito presente e responsável o pessoal da coordenação, nos passando todos os informes de como deveríamos proceder e nos ajudando no processo de ensino e aprendizagem com leituras, debates e realizações de oficinas, na qual somou ainda mais na nossa construção.</p>
<p>C18R5 - Nos encontramos quinzenalmente conversávamos sobre a rotina de cada residente na escola, leituras que iriam nos auxiliar em sala de aula, além do nosso projeto de intervenção na turma.</p>	<p>C20R5 - Por meio de videoconferência quinzenalmente e com a participação das coordenadoras e convidados, além dos residentes e preceptores.</p>

Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

No quadro acima é possível perceber que os processos formativos aconteciam com frequência e configuravam-se a partir das respostas mais citadas em discussões textuais, práticas pedagógicas no ensino de geografia, palestras e oficinas formativas. Diante do exposto apenas dois participantes afirmaram ter havido uma abstração dos processos formativos em algum momento da realização do programa:

Foram poucas as formações ofertadas pela coordenação do PRP, mas nos primeiros meses tivemos estudos utilizando livros e textos relacionados a Geografia acadêmica e escolar, palestras e uma oficina formativa sobre geomorfologia e o ensino de Geografia (C18R2); De início as reuniões ocorreram de forma quinzenal, porém apenas no primeiro mês. Depois ao longo de todo o programa houve uma grande dispersão e apenas nos comunicávamos pelo grupo no WhatsApp. No último módulo do programa é que voltamos com oficinas (C20R1).

Conforme Faria (2019) a proposta do RP não seria eficaz se sua carga horária não tivesse formação complementar, e se excluísse as universidades do processo formativo, ou seja, o programa como um todo configura-se como importante na formação inicial do residente ao condicionar contatos tanto com os discentes durante a regência, quanto com os preceptores, e encontros acadêmicos com os coordenadores, possibilitando assim, vias de informação e experiências entre os envolvidos.

Assim, destaca-se nas falas dos residentes das duas edições os processos colaborativos como discussão textual, oficinas formativas, debates sobre educação e ensino de geografia, nesse sentido vale salientar que uma das oficinas realizadas na segunda edição(online) foi ministrada por uma Residente bolsista também do PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de iniciação Científica), onde a pesquisa tenha surgido justamente pela inquietação do surgimento de novas formas de ensino e aprendizagem em meio aos movimentos e processos que a sociedade passa, como nos deparamos com o advento da pandemia covid-19, onde os docentes precisaram se reinventar. Nesse sentido, (1992 *apud* Zulian e Freitas (2001, p. 03) corrobora:

Há muitos fatores que influenciam o modo de pensar, de sentir e de atuar dos professores, ao longo do processo de ensino: o que são como pessoas, os seus diferentes contextos biológicos e experiências, isto é, as suas histórias de vida e os contextos sociais em que crescem, aprendem e ensinam.

Partindo desse pressuposto, foi solicitado aos residentes que contassem como foi a experiência do primeiro contato com turma em situação de regência. Podemos observar os relatos no quadro 5 abaixo.

Quadro 5: Experiência do primeiro contato com a turma em sala de aula.

COTA 2018	COTA 2020
<p>C18R1 - O primeiro contato é sempre uma incógnita. Entrar em sala de aula como professor é um desafio, principalmente por ser nesse momento que vamos alinhar a teoria à prática docente. Mas, como no primeiro contato o preceptor estava na sala, de certa forma, contribuiu para o momento da minha chegada na turma. Os alunos(as), ficaram todos na expectativa e eufóricos para saber sobre mim. O professor residente (eu), também fiquei curioso para saber sobre os alunos(as), principalmente no que</p>	<p>C21R1 - Foi uma mistura de sentimentos. Ansiedade, nervosismo, medo. Mas os alunos foram bastante receptivos, apesar de ser virtual e com poucas pessoas, ao final deu tudo certo</p>

<p>se refere ao comportamento na sala de aula</p>	
<p>C18R2 - O contato inicial com os estudantes foi mediado pela professora preceptora, de modo que explicou-se aos estudantes os motivos de nossas presenças em suas salas de aula. Os primeiros momentos na escola foi destinado a observação da dinâmica escolar e das salas de aula, aproximando-nos aos alunos, demais professores e profissionais da educação</p>	<p>C21R2 - O primeiro contato de regência aconteceu de forma leve com o auxílio da professora preceptora de modo que se estabelecesse a construção positiva de debates desenvolvendo o pensamento crítico e criativo do que compreende o fazer geográfico</p>
<p>C18R3 - Muito medo e nervosismo, acho que posso dizer que foi nesse dia que vi de perto que não tem receita para dá aula, você tem que estar muito bem preparado teoricamente, mas cada turma vai ditando o rumo da aula.</p>	<p>C21R3 - O primeiro momento, foi um misto de ansiedade e um pouco de receio, mas fui bem acolhida pelos residentes e aos poucos foi me familiarizando com a turma e a dinâmica de sala de aula.</p>
<p>C18R4 - Foi desafiadora, porém satisfatória.</p>	<p>C21R4 - No primeiro dia eu estava super nervosa bem tensa, mas depois que me apresentei e fia uma dinâmica para com eles, me tranquilizei e a aula fluiu. Foi bastante prazeroso e a interação deles foi sem dúvidas fundamental</p>
<p>C18R5 - Um pouco nervoso, pois o primeiro dia é sempre uma surpresa, mas consegui dar minha aula e fazer com que os alunos me ouvissem.</p>	<p>C21R5 - Uma experiência normal no ensino remoto, pouca interação dos alunos na aula.</p>

Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

Percebe-se nas explicações dos residentes da edição 2018 uma certa preocupação no primeiro contato com a turma em observar a dinâmica da sala de aula especificamente o comportamento dos alunos para poder se sair melhor no desenvolvimento e a interação com a turma justamente por manter um contato presencial com os alunos. Já nas falas dos residentes

da cota remota (2021) nos deparamos com alguns comentários de evasão e pouca interação dos alunos no primeiro contato, apenas com o tempo foi sendo construída uma familiaridade entre professor residente e aluno. Conforme apontam os depoimentos abaixo:

Foi uma mistura de sentimentos. Ansiedade, nervosismo, medo. Mas os alunos foram bastante receptivos, apesar de ser virtual e com poucas pessoas, ao final deu tudo certo (C20R1); Uma experiência normal no ensino remoto, pouca interação dos alunos na aula. (C20R5).

Houssaye (1995) destaca que esse contato dos residentes com a regência na realidade escolar é benéfico para os bolsistas da Residência Pedagógica, visto que o futuro profissional ao conhecer de perto os anseios dos alunos e as complexidades que envolve o processo de ensino e aprendizagem. Dado que, a formação pedagógica do futuro docente tanto inicial quanto contínua é sobre refletir o que se faz em sua própria prática. Prosseguindo a análise das respostas nesse contexto, foi questionado de forma subjetiva aos voluntários como eles avaliaram o engajamento dos discentes durante a regência em sala de aula. O resultado obtido, ou seja, os residentes da cota 2018, 90% concordaram em ter sido bom e 10% julgaram ter sido regular. Já na edição 2021, 80 % acreditam ter sido regular e 20% julgaram ter sido ótimo. A partir desses dados, ressaltamos o quanto o ensino remoto pode ter interferido na interação entre professor e aluno.

Podemos citar algumas adversidades que se faziam presentes ao ensino remoto, como ênfase na desigualdade social onde destaca-se a falta de equipamento tecnológico que fosse capaz de abarcar a demanda dos trabalhos online, a internet de péssima qualidade, falta de um local adequado em sua residência para o acompanhamento das aulas. Além disso, essa forma de ensino requer nova metodologia na abordagem do conteúdo que faça com que prenda o aluno aquela aula, sem contar que nem todos os conteúdos, dadas as especificidades, se adequem satisfatoriamente ao ensino remoto. Com isso, um dos desafios enfrentados no ensino remoto se diz respeito a efetividade da aprendizagem, estar conectado não significa, necessariamente, dedicação às aulas *online*.

Assim, em meio às adversidades Pimenta e Lima (2017), que discutem sobre ensino e aprendizagem afirmam que o professor cria respostas aos desafios que a prática docente exige, ao analisar, compreender e criar procedimentos que garantam as aprendizagens e o desenvolvimento de todos os alunos independente da realidade que esteja inseridos. Nesse sentido, observamos o quanto o professor precisou se reinventar e aprender a manusear as TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação), onde o mesmo não teve essa preparação na sua formação docente. Seguindo essa linha de raciocínio iremos refletir junto às observações dos

residentes, como se deu esse processo do uso da tecnologia nas duas edições.

4.1 O uso de aparatos tecnológicos no Programa Residência Pedagógica

O uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) evidentemente integrou-se à sociedade, estabelecendo com que os sujeitos, direta ou indiretamente, sejam retidos ao emprego desses recursos no seu dia a dia (PRADO; ROSA, 2008).

Para que os recursos tecnológicos façam parte do processo de ensino e aprendizagem de forma adequada, sendo uma ferramenta primordial no processo de ensino e aprendizagem e formação dos professores. É necessário refletir como incorporá-la no dia a dia na escola de maneira efetiva, visto que, sabemos os obstáculos existentes nas escolas públicas no uso da tecnologia devido à falta de investimentos em políticas públicas que levem de forma igualitária o uso e aperfeiçoamentos desses recursos no ambiente escolar.

Diante desse contexto, tratou-se de investigar sobre o uso e quais os recursos tecnológicos que foram utilizados pelos residentes durante a sua regência, como podemos verificar os relatos no quadro 6.

Quadro 6: Recursos tecnológicos utilizados pelos residentes na edição do PRP 2018 e na edição 2021.

COTA 2018	COTA 2020
<p>C18R1 - Utilizei uma televisão, para fazer algumas exposições de imagens da temática sobre o continente americano. Porém, como na escola tinha apenas uma televisão, eu preferia, levar outros recursos didático-pedagógicos.</p>	<p>C20R1 - Sim, utilizei o Canva, Padlet, GoogleEarth, Power Point, Mentimeter, Kahoot.</p>
<p>C18R2 - Poucas vezes foram utilizados recursos tecnológicos em minhas aulas. No momento ainda não tinha habilidades com esse tipo de recurso. Ademais, o tempo que tínhamos para a aula era julgado curto para que ainda fôssemos instalar os equipamentos disponibilizados pela professora, visto que a escola não dispunha. Dito isso, fiz uso duas vezes da ferramenta de projetor de slides e equipamentos de som para o trabalho com músicas em sala de aula.</p>	<p>C20R2 - Sim, aparelhos de telecomunicação como notebook e celular além de aplicativos como Google Meet, Google Classroom, Google Forms, PowerPoint, word, WhatsApp, Google Earth, PDF, Jamboard, YouTube, vídeos, Wordart, Mentimeter</p>
<p>C18R3 - Data show apenas, tentei usar a sala de computadores mas acabou dando errado.</p>	<p>C20R3 - Sim, utilizei de ferramentas digitais, como o Kahoot, Mentimeter, imagens de internet, slides entre outros</p>

C18R4 - Data show, Discord.	C20R4 - Sim, slides, Google Meet, Google Earth, Padlet, YouTube, Kahoot, Classroom, Revistas, jornais, músicas, bingo geográfico, dicas de filmes. C21R5 - Sim, Google Meet, Classroom, Sites, Forms, Canva e YouTube.
C18R5 - Sim, o Google Maps e o Goole Earth	C20R5 - Sim, Google Meet, Classroom, Sites, Forms, Canva e YouTube.

Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

De acordo com os dados obtidos, os residentes da cota 2018 (presencial) tiveram dificuldades em aplicar dinâmicas com o uso de recursos tecnológicos, isto envolve alguns impasses nas escolas públicas, como falta de equipamentos, de internet, onde muitas vezes, é possível apenas o uso do data show e slides como recurso “diferenciado” e tecnológico.

Poucas vezes foram utilizados recursos tecnológicos em minhas aulas. No momento ainda não tinha habilidades com esse tipo de recurso. Ademais, o tempo que tínhamos para a aula era julgado curto para que ainda fôssemos instalar os equipamentos disponibilizados pela professora, visto que a escola não dispunha. Dito isso, fiz uso duas vezes da ferramenta de projetor de slides equipamentos de som para o trabalho com músicas em sala de aula. (C18R2)

Sabemos que uma série de professores que trabalham na modalidade presencial possuem dificuldades técnicas no uso e manuseio das ferramentas tecnológicas, devido ao acesso da internet limitado, falta de recursos nas escolas ou problemas de vulnerabilidade social que afeta a classe trabalhadora do Brasil (MACÊDO; MOREIRA, 2020).

Já nas respostas dos residentes da edição de forma remota (2021) é compreensível o maior uso de recursos tecnológicos, uma vez que, com o surgimento da pandemia do covid-19 o ensino nas escolas acontecia de forma virtual.

Segundo Mello (2000), o professor frente a essa nova realidade e desafios mediante a sua prática inicial docente, necessita investigar novos conhecimentos para improvisar e atribuir eficácia na sua ação em sala de aula, e assim abraçar os conflitos tirando algum proveito dessas situações adversas que fazem parte das aprendizagens para ser docente. Com isso, ressaltamos que os residentes da cota remota tiveram que aprender na prática o uso dessas ferramentas digitais e obviamente refletir o rendimento de cada uma no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos.

Posto que, nos cursos de licenciaturas antes da pandemia, não havia preocupação alguma em desenvolver didaticamente componentes que pudessem auxiliar os professores no uso da tecnologia em sala de aula. Em reuniões pós pandemia com as coordenações dos cursos de licenciatura na UEPB (Universidade estadual da Paraíba) já que é de suma

relevância na formação docente.

Perante esse cenário, foi indagado aos residentes quais os desafios encontrados ao usar recursos tecnológicos na mediação do ensino de geografia durante a mediação das aulas. As respostas obtidas podemos observar no quadro 8.

Quadro 7: Relato sobre os desafios encontrados na utilização de recursos tecnológicos durante as regências em sala de aula.

COTA 2018	COTA 2020
C18R1 - Não tive nenhuma dificuldade.	C20R1 - O maior desafio problema foi por questões de internet. Por morar na zona rural a internet não colaborava muito, como as aulas eram remotas pelo meet, muitas vezes ficava travando ou não conseguia abrir determinado programa que eu queria utilizar nas aulas.
C18R2 - Falta de recursos disponíveis na escola, cultura escolar firmada em prática tradicionais de ensino, falta de habilidades tecnológicas, muitos estudos e pouco espaço para instalação de equipamentos, era proibido o uso de celular na escola.	
	C20R2 - Durante o PRP na cota 2020 2021 período que abrangeu a modalidade de ensino remoto emergencial, os maiores desafios foram o acesso à internet banda larga por parte dos alunos para que acompanhassem a aula no aplicativo Google Meet de forma síncrona além de muitos não possuírem ou compartilharem aparelhos de comunicação com seus familiares.
C18R3 - Muito se dá pela burocracia que era levar os alunos para outra sala e o fato deles não saberem usar as ferramentas muito bem o que acabava não fluindo	C20R3 - Foi um desafio inicialmente por não ter familiaridade com esses recursos, mas em contrapartida, foi uma oportunidade de adquirir novos conhecimentos e agregar na dinâmica da sala de aula.
C18R4 - Os desafios eram que como nossa escola estava em reforma existia apenas uma TV a nossa disposição e teria que ser em rodízio.	C20R4 - Era dos adolescentes participarem, por que alguns tinham dificuldades porque não sabiam utilizar as ferramentas propostas. Todavia com paciência e dicas de como manusear deu certo ao longo das aulas

Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

Podemos considerar que as dificuldades relatadas pelos residentes quanto ao uso da tecnologia, destaca-se tanto na edição presencial quanto na edição do ensino remoto. Na

primeira ressaltamos a falta de infraestrutura e equipamentos disponíveis nas escolas e na segunda ressaltamos os problemas técnicos de internet, uso de um só aparelho para vários usuários na mesma casa e a falta de formação para proceder com as ferramentas digitais. As seguintes respostas obtidas foram:

Falta de recursos disponíveis na escola, cultura escolar firmada em práticas tradicionais de ensino, falta de habilidades tecnológicas, muitos estudos e pouco espaço para instalação de equipamentos, era proibido o uso de celular na escola (C18R2); Os desafios eram que como nossa escola estava em reforma existia apenas uma TV a nossa disposição e teria que ser em rodízio (C18R4); O maior desafio/problema foi por questões de internet. Por morar na zona rural a internet não colaborava muito, como as aulas eram remotas pelo meet, muitas vezes ficava travando ou não conseguia abrir determinado programa que eu queria utilizar nas aulas (C29R1); Não ter tido uma formação acerca desses recursos, ir aprendendo conforme a utilização (C20R5).

Estas transformações estão inseridas num contexto global, que afetam especialmente o setor educacional, no qual, o trabalho docente vê-se confrontado a chamada cultura do desempenho ou lógica produtivista que reformula vários aspectos na efetivação do trabalho dos professores (EXTRACLASSE, 2008, p. 20).

Diante dessas necessidades, é preciso refletir como deve ser o perfil do professor desses novos tempos, qual deve ser a sua formação, o que deverá ser exigida desse profissional no mercado de trabalho e o que é ser professor nessa dinâmica. Assim, ressaltamos o tamanho da bagagem que os residentes da edição do ensino remoto adquiriram durante a participação PRP, uma vez que, aprenderam relacionar os recursos tecnológicos com o processo de ensino aprendizagem na prática, impostos aos desafios e impasses que a pandemia ocasionou.

O programa Residência Pedagógica pretende entre vários objetivos, melhorar a qualidade dos cursos de licenciatura, possibilitando aos licenciandos a vivência da relação teoria e prática através da experiência docente por meio do contato com escolas públicas da educação básica. Onde tem se configurado segundo Monteiro *et al.* (2020) como ação pedagógica no processo de busca na efetivação da relação Universidade e escola, da qual, o sujeito torne-se autônomo na construção de sua profissionalização docente, que lhe permita uma constante investigação e busca por respostas aos fenômenos e transforme em discussões acadêmicas a fim de enriquecer os laços entre a universidade e a educação básica.

Pensando nisso, foi questionado aos residentes em que sentido o Programa Residência Pedagógica somou na carreira profissional docente, no quadro 8 podemos refletir as concepções a esse respeito.

Quadro 8 - Percepção dos residentes em relação aos benefícios do Programa Residência Pedagógica.

COTA 2018	COTA 2020
<p>C18R1 - Proporcionou conhecer o âmbito escolar, antes do estágio (até dispensei), o que foi bastante válido. Com as experiências pude até pensar em um projeto de pesquisa voltado a Geografia Escolar. No mais, destaco que o PRP possui um caráter essencial na valorização das experiências teórico-práticas, ainda vistas como um desafio na formação de professores.</p>	<p>C20R1 - Somou bastante na questão de arrecadar experiências, na minha bagagem como docente. Além de ter me proporcionado diversos aprendizados em metodologias tecnológicas, já que todo o programa ocorreu de forma remota.</p>
<p>C18R2 - São muitas as contribuições do programa à minha formação. Nessa oportunidade pude desenvolver novos saberes docentes relacionando teoria e prática. Pude rever os processos de mediação didática do ensino de geografia na escola, entender os desafios e a complexidade do trabalho docente.</p>	<p>C20R2 - De forma positiva somou para que eu tivesse mais autonomia, exercitasse o protagonismo além de proporcionar que tivesse o contato com o planejamento, intervenção e demais etapas da técnica pedagógica como também o enriquecimento curricular.</p>
<p>C18R3 - Foi crucial para minha formação, arrisco dizer que um professor em formação que passa pela residência sai muito a frente ao término do curso.</p>	<p>C20R3 - Somou como experiências na prática docente, pude me reinventar, aprender, trocar experiências, então foi bastante relevante na minha formação docente.</p>
<p>C18R4 - Graças a ele pude compreender como desenvolver o conteúdo obtido através das disciplinas acadêmica, além de entender como funciona o regime escolar.</p>	<p>C20R4 – Foi de suma importância para minha formação, não apenas profissional mas também pessoal. Pois me colocou frente a realidade escolar onde obtive muitos aprendizados.</p>
<p>C18R5 - Trouxe a realidade que eu não conhecia, construindo a experiência que eu precisava.</p>	<p>C20R5 - Experiência e autonomia em sala de aula.</p>

Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

Diante do exposto, mesmo que de forma presencial ou remota fica evidenciada a necessidade de articulação entre educação básica e cursos de licenciatura, assim como, a elaboração de projetos e políticas públicas de formação inicial dos professores, por parte das instituições formadoras, de modo a integrar as práticas pedagógicas aos processos de ensino e aprendizagem. Onde alguns dos participantes enfatizaram:

Proporcionou conhecer o âmbito escolar, antes do estágio (até dispensei), o que foi bastante válido. Com as experiências pude até pensar em um projeto de pesquisa voltado a Geografia Escolar. No mais, destaco que o PRP possui um caráter essencial na valorização das experiências teórico-práticas, ainda vistas como um desafio na formação de professores (C18R1); Graças a ele pude compreender como desenvolver o conteúdo obtido através das disciplinas acadêmica, além de entender como funciona o regime escolar (C18R4); Somou bastante na questão de arrecadar experiências, na minha bagagem como docente. Além de ter me proporcionado diversos aprendizados em metodologias tecnológicas, já que todo o programa ocorreu de forma remota (C20R1); De forma positiva somou para que eu tivesse mais autonomia, exercitasse o protagonismo além de proporcionar que tivesse o contato com o planejamento, intervenção e demais etapas da técnica pedagógica como também o enriquecimento curricular (C20R2).

Como argumenta Fortuna (2006), a dinâmica da práxis ligada ao processo de formação docente é fundamentada através do diálogo entre teoria e prática que será construído conhecimento em processo de atuação.

Seguindo essa perspectiva, foi colocada a questão sobre quais os pontos negativos vivenciados no processo de formação, no que tange a participação no PRP. Podemos observar os relatos no quadro 9 .

Quadro 9: Pontos negativos vivenciados durante a participação no programa de acordo com a concepção dos residentes.

COTA 2018	COTA 2020
<p>C18R1 - Faltou uma maior relação preceptor – residente no planejamento das aulas, apesar de nos darmos super bem em sala de aula</p>	<p>C20R1 - Acredito que o ponto negativo que mais pesou na participação do programa, foi a questão de tudo ocorrer de forma remota. Pois dessa forma não tivemos experiência em sala de aula presencial, o que nos deixa com um certo déficit.</p>
<p>C18R2- Apenas vejo como melhoria a iniciativa de aproximar a relação entre a coordenação do programa na universidade e a realidade de atuação dos preceptores e residentes na escola, no mais, não identifico pontos negativos que sejam relevantes mencionar nesse momento. As dificuldades enfrentadas são relacionadas a própria prática docente e não a dinâmica do programa.</p>	<p>C20R2 - Como ponto negativo, apenas o distanciamento devido a pandemia, a falta de contato direto com os alunos e professores, para agregar ainda mais na formação.</p>
<p>C18R3 - A questão negativa era a distância da escola e a bolsa ofertada acabava não dando, as coordenadoras também acompanhavam de longe, faltou um contato maior com as escolas e aulas.</p>	<p>C20R3 - Foi esse modelo remoto, por que nada supera o olhar ativo do professor em sala de aula. E a falta de aparatos tecnológicos para nossos discentes, por que muitos deles dividiam um celular para 2 ou mais irmãos e as vezes tinham que sair</p>

	alguns minutos antes de acabar a aula.
C18R4 - Sobrecarga, pois, são inúmeras as exigências para um aluno residente, a escola em reforma também nos trouxe dificuldades e também era difícil conciliar as disciplinas acadêmicas com o projeto Residência Pedagógica.	C20R4 - A falta de informação sobre determinados assuntos.
C18R5 - A falta de interesse de alguns alunos.	C20R5 - O ponto negativo foi que este ocorreu de maneira remota. Sendo assim não houve contato com o ambiente escolar.

Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

A interpretação dos relatos perpassou pela perspectiva da conclusão dos pontos negativos descritos pelos residentes, para melhor compreensão dos resultados observamos que os pontos negativos apontados na Cota 2018, são diferentes aspectos, como:

Faltou uma maior relação preceptor – residente no planejamento das aulas, apesar de nos darmos super bem em sala de aula (C18R1); A questão negativa era a distância da escola e a bolsa ofertada acabava não dando, as coordenadoras também acompanhavam de longe, faltou um contato maior com as escolas e aulas (C18R3); A falta de interesse de alguns alunos (C18R5).

Com isso, identifica-se na edição presencial dificuldades como relação entre preceptor e residente, altos custos no deslocamento entre casa e escola, e a falta de interesse de alguns alunos nas aulas. Já na edição de forma remota 90% das respostas coletadas apresentam o mesmo ponto negativo, como podemos observar em algumas falas:

Acredito que o ponto negativo que mais pesou na participação do programa, foi a questão de tudo ocorrer de forma remota. Pois dessa forma não tivemos experiência em sala de aula presencial, o que nos deixa com um certo déficit (C20R1); Como ponto negativo, apenas o distanciamento devido a pandemia, a falta de contato direto com os alunos e professores, para agregar ainda mais na formação. (C20R2); O ponto negativo foi que este ocorreu de maneira remota. Sendo assim não houve contato com o ambiente escolar (C20R5).

Callaí (1995) afirma que faz parte do processo de formação inicial docente, o professor ao se deparar com seus alunos e ter que dar conta das funções em sala de aula, o mesmo se dá-se conta da complexidade do seu trabalho e dos desafios que se colocaram a sua frente. Entretanto a partir das análises dos dados obtidos pelos residentes da cota 2021 que aconteceu de forma remota, podemos evidenciar um único ponto negativo em todas as falas, quando se diz respeito a falta de experiência e contato com o ambiente escolar físico, em

relação a isso percebe-se uma deficiência desses residentes que tiveram que lidar com pandemia.

Mas estes pontos negativos não significam que o programa não tenha atingido seus objetivos, o que é claro nos relatos dos residentes, uma vez que, independente de cenário escolar que foi realizado as intervenções, a apropriação e imersão na realidade escolar fazem parte da experiência como futuro professor. Nesse sentido, outro ponto levantado é a exposição de uma intervenção no ensino básico que os residentes julgaram ter sido uma experiência exitosa na construção significativa de conhecimento.

Quadro 10: Relatos dos residentes sobre uma intervenção pedagógica bem-sucedida durante a regência das aulas.

COTA 2018	COTA 2020
<p>C18R1 - A intervenção que me chamou mais atenção foi as experiências com solos. Desenvolvi algumas práticas didático- pedagógicas sobre erosão, morfologia do solo e etc. É interessante destacar que essas experiências eu estava desenvolvendo também na universidade como monitor, isso prova a necessidade de nos componentes curriculares ter um espaço para debater a forma como tal conteúdo pode ser abordado na educação básica, o que ajuda os futuros professores na sua prática docente.</p>	<p>C20R1 - Foi o desenvolvimento de alguns projetos pedagógicos, a exemplo do projeto desenvolvido no segundo bimestre do ano letivo de 2021 – Projeto Sustentabilidade e Tecnologia. Onde trabalhei com os alunos a questão da sustentabilidade e de como a tecnologia pode nos auxiliara para a busca de um mundo mais sustentável. Ao longo das aulas eles trouxeram várias experiências e coisas de sua realidade, então foi algo bem proveitoso.</p>
<p>C18R2 - Uma das principais práticas desenvolvidas foi uma decorrente de um projeto de intervenção. Nessa prática trabalhamos o reforço a alfabetização</p>	<p>C20R2 - A intervenção mais exitosa teve como intuito relatar importância do estudo do tema e aplicação do projeto temático na turma correlacionando tecnologia e sustentabilidade promovendo que os alunos tenham</p>
<p>cartográfica dos estudantes por meio do estudo de mapas dos bairros onde os estudantes residiam. Conhecendo os mapas locais, os estudantes especializaram fenômenos geográficos aplicando os conhecimentos cartográficos construídos em etapas anteriores. Foi uma experiência exitosa no sentido de que todos os estudantes se engajaram na atividade e</p>	<p>uma maior compreensão sobre os conceitos teóricos acerca da sustentabilidade e como a tecnologia corrobora para incrementar a mesma, a partir de recursos que buscam entender e preservar a natureza e o meio que os circundam.</p>

perceberam sentido em estudar geografia para além do livro didático.	
C18R3 - Meu projeto era baseado em jogos, teve um em particular que percebi alunos considerados “ruins” e que nunca interagiam participando e notei que eles estavam entendendo o conteúdo, deu um sentimento de que estava fazendo bem o meu papel.	C20R3 - A intervenção sobre Desigualdade social, onde os alunos produziram charges tanto de forma manual como utilizando de recursos digitais para representar a temática, houve uma participação expressiva dos alunos e excelentes trabalhos apresentados
C18R4 - Provavelmente foi quando introduzi a temática de mapas mentais para fazer os alunos identificarem quais os tipos de rochas mais comuns nas proximidades de suas residências. (Magmática, sedimentar e metamórfica).	C20R4 - Foi ao trabalhar sobre a capoeira e sua relação com o território e as regiões brasileiras, com ênfase a diversidade cultural do Brasil e as questões étnicas raciais. Pois foi perceptível notar o entusiasmo deles e as trocas de conhecimento na construção do ser mais crítico no tocante essas questões.
C18R5 - Um momento construtivo em sala de aula, no qual, fizemos uma aula de campo pelo Google Earth sem sair da escola, os alunos ficaram surpresos e bastante curiosos com a ferramenta que apresenta vários lugares do planeta.	C20R5 - Quando foi trabalhada a questão da Globalização por meio de músicas e imagens, além de relacionar com o cotidiano deles, foram realizadas perguntas e interação dos alunos, foi o momento em que eles realmente participaram das aulas.

Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

Como um indicador a partir dos relatos de conclusão, evidenciou-se que as ações que incorporam as discussões durante o Programa Residência Pedagógica apresentam o constante processo de formação para o exercício da profissão, fazendo uma articulação entre teoria e a prática, algo de suma importância na formação docente, entretanto na maioria das vezes na grade curricular dos cursos de licenciatura acontece uma separação entre componentes pedagógicos e componentes específicos, conforme apontam o relato abaixo:

A intervenção que me chamou mais atenção foi as experiências com solos. Desenvolvi algumas práticas didático-pedagógicas sobre erosão, morfologia do solo e etc. É interessante destacar que essas experiências eu estava desenvolvendo também na universidade como monitor, isso prova a necessidade de nos componentes curriculares ter um espaço para debater a forma como tal conteúdo pode ser abordado na educação básica, o que ajuda os futuros professores na prática

docente (C18R1).

Para Mello (2000), a interligação entre teoria e prática deve se constituir desde o processo de reflexão na universidade onde o discente consiga relacionar teoria e prática em cada componente do currículo, sem desvinculação de componentes da Geografia escolar e da Geografia acadêmica, na qual, seja discutido e trabalhado nos cursos de licenciatura a transposição didática da prática em certas temáticas científicas. Visto que, é papel da Geografia fazer com que o aluno compreenda a realidade que está inserido e com conhecimento do espaço geográfico e sua função nas práticas sociais. Cavalcanti (1993) Assim, observamos nas intervenções realizadas pelos residentes na tentativa de agregar a geografia no dia a dia do aluno.

Uma das principais práticas desenvolvidas foi uma decorrente de um projeto de intervenção. Nessa prática trabalhamos o reforço a alfabetização cartográfica dos estudantes por meio do estudo de mapas dos bairros onde os estudantes residiam. Conhecendo os mapas locais, os estudantes especializaram fenômenos geográficos aplicando os conhecimentos cartográficos construídos em etapas anteriores. Foi uma experiência exitosa no sentido de que todos os estudantes se engajaram na atividade e perceberam sentido em estudar geografia para além do livro didático (C18R2); Provavelmente foi quando introduzi a temática de mapas mentais para fazer os alunos identificarem quais os tipos de rochas mais comuns nas proximidades de suas residências. (Magmática, sedimentar e metamórfica) (C18R4); Foi o desenvolvimento de alguns projetos pedagógicos a exemplo do projeto desenvolvido no segundo bimestre do ano letivo de 2021 – Projeto Sustentabilidade e Tecnologia. Onde trabalhei com os alunos a questão da sustentabilidade e de como a tecnologia pode nos auxiliarem para a busca de um mundo mais sustentável. Ao longo das aulas eles trouxeram várias experiências e coisas de sua realidade, então foi algo bem proveitoso (C20R1); Quando foi trabalhada a questão da Globalização por meio de músicas e imagens, além de relacionar com o cotidiano deles, foram realizadas perguntas e interação dos alunos, foi o momento em que eles realmente participaram das aulas (C20R5).

Sabemos que no período de aulas remotas, os residentes precisaram se adaptar e reinventar estratégias que fizessem com que o aluno tivesse contato com a sua realidade e assimilação do espaço geográfico com os conteúdos que estavam sendo ministrados a distância. Na visão de Cavalcanti (1993), a responsabilidade que o ensino de geografia carrega consigo, no sentido de o docente buscar apreender e transpassar o espaço geográfico de modo mais amplo e profundo se comprometendo com as transformações da sociedade.

Compreende-se que as relações humanas proporcionadas pelo Programa Residência Pedagógica se tornam primordiais para o desenvolvimento da formação docente dos residentes. As experiências adquiridas nas duas edições analisadas, embora que de formas diferentes, assim, como também em cenários distintos, foi possível averiguar algumas perdas e benefícios em cada cota. Pode perceber que houve um sentimento de satisfação por

parte dos residentes durante todo o processo de realização do projeto.

5 CONCLUSÃO

Como término deste trabalho, elaborado com o objetivo principal de compreender as contribuições do Programa Residência Pedagógica para formação profissional e construção da identidade docente dos residentes das edições 2018|2020 e 2020|2022 e guiado pelas seguintes perguntas norteadoras: De que maneira as atividades propostas pelo programa contribuem na formação docente dos licenciandos? Qual a percepção dos residentes em relação as contribuições do PRP para a sua formação docente? Quais as reflexões obtidas e estratégias de ensino acerca das práticas desenvolvidas enquanto residentes do Programa Residência? Quais os desafios e experiências adquiridas durante a pandemia da Covid-19?

Diante da análise obtida por meio desta pesquisa, vale ressaltar que as respostas foram analisadas de forma comparativa as perspectivas no cenário escolar presencial e virtual devido distanciamento social exigido durante a pandemia do covid-19. Assim, diante do que foi vivido na cota do ensino remoto (2020), evidenciou-se que os residentes diante da realidade imposta desempenharam um papel significativo frente a questão dos desafios impostos pela utilização didática de recursos tecnológicos sem nenhuma preparação no curso, ou seja, aprender a manuseá-los de acordo com a prática, isso resultou em uma autonomia no uso das TICs na sua futura carreira profissional docente.

Já os residentes da cota presencial tiveram vantagem em ter o contato com a dinâmica no ambiente escolar físico, porém não desenvolveram certo aporte de conhecimentos ligados a tecnologia. Nota-se uma preocupação em adquirir materiais tecnológicos para auxiliar na aquisição de conhecimentos no ensino e aprendizagem de seus alunos, porém a escola não possuía suporte de uma estrutura favorável a esse processo.

Desse modo, percebe-se que os objetivos apontados pela CAPES estão sendo atingidos, uma vez que, o Programa em suas diretrizes determina a possibilidade do residente se familiarizar de forma prática com a carreira escolhida, contribuindo com uma boa relação entre IES e as escolas de Educação Básica, mesmo tendo passado superado uma pandemia. Logo, a formação de professores ganha enfoque em discussões que possam promover melhorias, dentre elas, existem a necessidade de políticas e programas que possam complementar o estágio supervisionado obrigatório e ofertar aos acadêmicos de licenciatura uma formação mais completa, já que as vagas ofertadas em programas como o PRP são limitadas e não abarcam uma quantidade considerável de licenciandos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Jilmária de Jesus et.al. **Ensino de geografia, prática de residência pedagógica e novas tecnologias**. Encontro do PIBID e do Residência Pedagógica da UFS- (Re) Significando a formação de professores de Sergipe a partir das experiências do Pibid e do Residência Pedagógica, 2020. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/13301> Acesso em 10. nov. 2021
- BORGES, Vilmar José; DE SOUZA LEITE, Lucas; DE FREITAS, Marcone Henrique. **Contribuições do Programa Residência Pedagógica para a formação de professores de Geografia**. Práxis Educacional 16.43(2020): 618-638. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6990> Acesso em 10.nov. 2021
- CALLAI, Helena Copetti. **A formação do Professor de Geografia**. Associação dos geógrafos Brasileiros, 1995. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/bgg/article/download/38032/24535> Acesso em 08. maio.2022
- CAVALCANTE, Roseli Schultz Chiovitti. Colaboração entre pais e escola: educação abrangente. **Psicologia escolar e Educacional**, v. 2, p. 153-160, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/ZGvFYjwPPRpppykDDXgF33f/abstract/?lang=pt> Acesso em 11. Jul. 2022.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Elementos de uma proposta de ensino de Geografia no contexto da sociedade atual**. 1993. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/14333> Acesso em 25. maio. 2022
- CONCEIÇÃO Ivonete da. **A Residência pedagógica na Formação de Professores: Colaborações no ensino de geografia mediante diário de formação**. 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia Políticas, Linguagens e Trajetórias, 2019. Disponível em: <http://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/3194> Acesso em 17.maio. 2022
- COSTA, Carolina Caporal Dantas; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. **A residência pedagógica e o pragmatismo na formação docente**. REXE-Revista de Estudios y Experiencias em Educación, v. 19, n. 41, p. 307-321, 2020. Disponível em: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe/article/view/821> Acesso em 29.maio 2022.
- DA CONCEIÇÃO, Ivonete. **A Residência Pedagógica na formação de professores: colaborações no ensino de geografia mediante diário de formação**. Anais do 14º encontro nacional de prática de ensino de geografia: Políticas, linguagens e trajetórias, p.3737-3744, 2019. Disponível em: <http://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/3194> Acesso em 19jun. 2022
- DO PRADO, Edna Cristina; DA ROSA, Ana Cristina Silva. **A interatividade na educação**

a distância: avanços e desafios. EccoS–Revista Científica, v. 10, n. 1, p.169-188, 2008.

Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/950>

Acesso em 26. Jun. 2022 Edital CAPES Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6755-29-janeiro-2009-585786-norma-pe.html>

FIDALGO, Fernando SR; FIDALGO, Nara L. Rocha. **Trabalho docente, tecnologias e educação a distância: novos desafios.** Revista extra-classe, v. 1, n. 1, p. 12-29, 2008.

FORTUNA, Volnei. **A relação teoria e prática na educação em Freire.** Revista Brasileira de Ensino Superior, v.1, n.2, p. 64-72,2006. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4653457/mod_data/intro/A%20rela%C3%A7%C3%A3o%20teoria%20e%20pr%C3%A1tica%20na%20educa%C3%A7ao%20de%20paulo%20freire.pdf Acesso em 28. jun. 2022

GALVÃO, Iapony Rodrigues. **O lúdico em sala de aula: o uso do xadrez pelo projeto “Residência Pedagógica” – Geografia, na escola estadual Prof. Antônio Aladim de Araújo, em Caicó|RN.** Revista Amazônia sobre Ensino de Geografia, v. 1, n. 01, 2019.

Disponível em: <https://publicacoes.ifpa.edu.br/index.php/raseng/article/view/28>
Acesso em 28. jun. 2022

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. **Teoria Fundamentada: nova perspectiva a pesquisa exploratória,** 2007. Disponível em:

<https://repositorio.unb.br/handle/10482/9610> Acesso em 02. Jul. 2022

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. Ed. Editora Atlas AS, 2008. Disponível em:

http://www.feata.edu.br/downloads/revistas/economiaepesquisa/v3_artigo01_globalizac_ao.pdf Acesso em 02. jul. 2022

GIL, Antonio Carlos. **Como classificar as pesquisas.** Como elaborar projetos de pesquisa, v.4, n. 1, p. 44-45, 2002. Disponível em:

https://www.academia.edu/download/38881088/como_classificar_pesquisas.pdf Acesso em 02. Jul. 2022

História de Campina Grande disponível em:

<https://campinagrande.pb.gov.br/historia/> Acesso em 17 de setembro de 2021

LEAJANSKI, Alison Diego et.al. **Residência Pedagógica.** Revista Tocantinense de Geografia, v. 10, n. 20, p. 152-167, 2021.

MACÊDO, Rebeqa Carvalho; DA SILVA MOREIRA, Kaline. Ensino de Geografia em tempos de Pandemia: vivências na Escola Municipal Professor Américo Barreira, Fortaleza–CE. **Revista Verde Grande: Geografia e Interdisciplinaridade,** v. 2, n. 02,p. 70-89, 2020.

Disponível em:

<https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/verdegrande/article/view/2993> Acesso em 23. maio. 2022

MARCONI, M. D.A.; LAKATOS. E. M. **Técnicas de Pesquisa**: Planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1996. Disponível em:

https://www.academia.edu/download/%2061219682/Lakatos_e_Marconi_-_Tecnicas_de_pesquisa20191114-31612-di2isl.pdf Acesso em 29. maio. 2022

MELLO, Guiomar Namó de. **Formação Inicial de professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical**. São Paulo, 2000. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/spp/a/d6PXJjNMc3qJBMxQBQcVknq/?format=html&lang=pt> Acesso em 07. Jul. 2022

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Os (des) caminhos das políticas de formação de professores** – o curso dos estágios supervisionados e o programa de iniciação à docência: duas faces da moeda? Reunião Científica da ANPED, v.38, 2017. Disponível em:

https://www.researchgate.net/profile/Selma-Pimenta/publication/333295079_Os_descaminhos_das_politicas_de_formacao_de_professores_o_caso_dos_Estagios_Supervisionados_e_o_Programa_de_Iniciacao_a_Docencia_duas_faces_da_mesma_moeda/links/5ce587f192851c4eabb6f6f3/Os-descaminhos-das-politicas-de-formacao-de-professores-o-caso-dos-Estagios-Supervisionados-e-o-Programa-de-Iniciacao-a-Docencia-duas-faces-da-mesma-moeda.pdf Acesso em 10. Jul. 2022

PEREIRA, Rosane Cardoso; RIBEIRO, Nádia Silvana. **Formação reflexiva docente**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Saberes da docência e identidade do professor. Revista da Faculdade de Educação, v.22, n. 2, p. 72-89, 1999.

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização – do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SOARES, Simaria de Jesus. **Pesquisa Científica: Uma abordagem sobre o método qualitativo**. Revista Ciranda, v.3, n. 1, p. 1-13, 2019. Disponível em:

<https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/ciranda/article/download/314/348> Acesso em 10. jul. 2022

UNIFESP. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Departamento de Educação, 2020.

VIDAL, Josep Pont. Metodologia comparativa e estudo de caso. **Papers do Naea, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos/UFGA, Belém**, n. 308, p. 04-33, 2013.

Disponível em:

ZULIAN, Margaret Simone; FREITAS, Soraia Napoleão. **Formação de professores na educação inclusiva: aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo**. Revista Educação Especial, p. 47-57, 2001. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5183> Acesso em 10. Jul. 2022

APÊNDICES:**APÊNDICE A: Questionários da pesquisa aplicados aos residentes da cota de 2018|2020 e 2020|2022.**

Pesquisa referente a construção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado como "A formação docente no contexto do Programa Residência Pedagógica".

Venho por meio deste convidá-lo (a) para participar voluntariamente da nossa pesquisa. A alusiva investigação de natureza qualitativa está sendo trabalhada pela licencianda em Geografia Nayllane Lima, que tem como objetivo apresentar e refletir as concepções que envolve as práticas do PRP na formação docente ao analisar de forma comparativa o cenário das cotas de 2019|2020 e 2020|2021.

Conte-nos como foi o seu primeiro contato com a escola (com a gestão, equipe pedagógica e corpo docente). *

Texto de resposta longa

Conte-nos como foi a sua experiência do primeiro contato com uma turma em situação de aula (regência). *

Texto de resposta longa

Qual edição você fez parte? *

2019/2020

2020/2021

Nas suas mediações em situação de aula você utilizou algum recurso tecnológico? Se sim, quais foram? *

Texto de resposta longa

Como se deram os planejamentos (Pensar conteúdo e metodologias) com o seu preceptor (a)? *

Texto de resposta longa

Como se deu a relação residente e o ambiente escolar (direção, coordenação, família) e com os demais docentes da escola? Faça um pequeno relato. *

Texto de resposta longa

Conte - nos como você avaliou o engajamento dos discentes nas regências em sala aula. *

- Ruim
- Regular
- Bom
- Ótimo

O que o Programa Residência Pedagógica somou para sua carreira profissional docente? *

Texto de resposta longa

Quais os pontos negativos vivenciados no processo de formação que tange a sua participação no PRP. *

Texto de resposta longa

Relate uma intervenção sua em uma turma do ensino básico durante o PRP. A que você considera ter sido uma experiência exitosa, de construção significativa de conhecimento. *

Texto de resposta longa

Quais os desafios em usar recursos tecnológicos tecnologia na mediação do ensino de geografia durante o projeto do PRP? *

Texto de resposta longa

Como ocorreu o processo de colaboração entre a coordenação do programa, preceptores e residentes? *

- Ótima
- Boa
- Regular

Qual a frequência que ocorriam as reuniões e oficinas no ambiente acadêmico? *

- Semanalmente
- Quizenalmente
- Mensalmente
- Outros...

Relate como ocorreu os processos formativos junto a coordenação do PRP? *

Texto de resposta longa
