



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA

ANDRESSA DA CUNHA SOARES

**PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: experiências vivenciadas na
formação inicial de professores de química durante o ensino remoto**

AREIA

2022

ANDRESSA DA CUNHA SOARES

**PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: experiências vivenciadas na
formação inicial de professores de química durante o ensino remoto**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Licenciatura em Química da
Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como
requisito parcial para obtenção do título de
Licenciada em Química.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Betania
Hermenegildo dos Santos.

AREIA

2022

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S676p Soares, Andressa da Cunha.

Programa de residência pedagógica: experiências vivenciadas na formação inicial de professores de química durante o ensino remoto / Andressa da Cunha Soares. - Areia:UFPB/CCA, 2023.

37 f. : il.

Orientação: Maria Betania Hermenegildo dos Santos.
TCC (Graduação) - UFPB/CCA.

1. Química - Ensino. 2. Química - Pandemia. 3. Residentes. I. Santos, Maria Betania Hermenegildo dos. II. Título.

UFPB/CCA-AREIA

CDU 54 (02)

**PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: experiências vivenciadas na
formação inicial de professores de química durante o ensino remoto**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Licenciatura em Química da
Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como
requisito parcial para obtenção do título de
Licenciada em Química.

Aprovado em: 21/12/2022

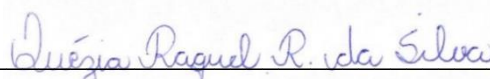
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria Betania Hermenegildo dos Santos (Orientadora)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)



Profa. Dra. Kalline de Almeida Alves Carneiro
Instituto Nacional do Semiárido (INSA)



Profa. Me. Quêzia Raquel Ribeiro da Silva
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

À Deus, e a minha mãe por todo o incentivo e ajuda
para que esse momento se tornasse possível, *DEDICO*.

AGRADECIMENTOS

À Deus pela minha vida, por ter me dado saúde, força, discernimento, sabedoria e coragem para superar as dificuldades e concluir esta jornada.

Aos meus pais, por todo incentivo e por não medirem esforços para que eu pudesse ter a oportunidade de estudar. Amo vocês infinitamente.

À minha mãe, em especial, sou grata por todo o seu amor, proteção, cuidado, paciência, por sempre querer e buscar o meu melhor, mesmo diante das dificuldades, sempre fez e faz de tudo por mim. Obrigada minha mãe, és meu exemplo e inspiração, te amo demais.

À toda minha família, obrigada por apoiarem meus estudos.

À minha orientadora, Maria Betania Hermenegildo dos Santos, exemplo de profissional, uma professora excelente, grata por todos os ensinamentos, pela confiança, orientação, suporte, incentivo, paciência e oportunidade de realizar este trabalho.

À professora Kalline de Almeida Alves Carneiro, por todo apoio, por todas as aulas ministradas e pela contribuição em minha jornada acadêmica.

À Quézia Raquel Ribeiro da Silva, por aceitar o convite para participar da minha banca examinadora e por todas as contribuições que vêm enriquecer o conteúdo apresentado.

Ao Prof. Dr. José Luiz Rufino e o Prof. Dr. Péricles de Farias Borges pela amizade, confiança e trabalhos realizados em conjunto e a todos os professores desde o início do curso, por todo conhecimento. A vocês deixo minha eterna admiração.

Ao Programa de Residência Pedagógica (PRP), pela experiência maravilhosa, a qual contribuiu para o meu desenvolvimento como futura docente da área da química.

Aos residentes, pela disponibilidade e participação nesta pesquisa.

Ao Centro de Ciências Agrárias da Universidade Federal da Paraíba, que me abriu as portas e aqui estou terminando mais uma graduação.

Aos poucos amigos que a universidade me presenteou, que estiveram comigo todos esses anos e que vou carregar sempre em meu coração, em especial, a minha amiga Jarline dos Santos Cardoso, minha dupla nos estágios e no PRP, grata demais pela sua amizade, parceria e apoio nesta caminhada.

Aos meus verdadeiros amigos, aqueles que estão sempre comigo, me dando forças, conselhos. Obrigada pela amizade, por me fazerem sorrir em dias difíceis, pelos momentos de alegria, apoio, inspiração e por acreditarem no meu potencial. Eu amo vocês. Eles sabem quem são.

E a todas as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho e que fizeram parte da minha formação acadêmica, muito obrigada.

RESUMO

As instituições de ensino tiveram que se reinventar durante a pandemia da covid-19, passando a desenvolver suas atividades de maneira remota, por meio dos recursos tecnológicos e atividades impressas para os alunos que não tinham acesso à internet. Assim, o Programa de Residência Pedagógica (PRP) sofreu adaptações e foi desenvolvido de maneira remota. Com isso, o objetivo desta pesquisa foi refletir sobre as experiências dos(as) residentes do PRP que participaram remotamente deste programa no curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal da Paraíba, Campus II – Areia PB, entre outubro de 2020 e março de 2022. Reconhecendo a busca empreendida, esta pesquisa apresenta caráter qualitativo, com relação ao objetivo a definimos como descritiva, e quanto ao procedimento técnico, como estudo de campo. A pesquisa foi realizada com os seis residentes que participaram do PRP e que atuaram em uma escola estadual da cidade de Areia-PB. Com o intuito de preservar a identidade dos(as) residentes e organizar as descrições, eles foram identificados por nomes de cientistas: Ada, Anna, Dalton, Gertrude, Marie e Nise. A construção de dados ocorreu a partir de uma conversa individual com os residentes que optaram por participar, baseada em questões norteadoras referentes às suas experiências no PRP. Estas conversas foram realizadas de forma presencial na Universidade Federal da Paraíba, Campus II – Areia PB. Os resultados obtidos foram analisados por meio da análise textual discursiva. Logo, observamos que apesar de todas as dificuldades, os residentes conseguiram superá-las e se adaptar a essa nova modalidade de ensino. Segundo os(as) residentes, participar do PRP, mesmo que remotamente, foi de suma importância para o desenvolvimento profissional docente, pois possibilitou a oportunidade de vivenciar a experiência de sala de aula através de diferentes práticas de ensino, utilizando para isso recursos tecnológicos como aplicativos, programas de simulações e plataformas digitais, o que proporcionou a capacidade e habilidade para aprender a lidar com situações voltadas para vários contextos educacionais.

Palavras-Chave: pandemia; ensino de química; residentes.

ABSTRACT

During the COVID-19 pandemic, educational institutions had to reinvent themselves. This occurred by shifting to remote learning through technological resources and printed materials for students that had no access to the internet. As a result, the Pedagogical Residency Program (PRP) underwent adaptations and was developed remotely. This study aimed reflect on the experiences of PRP residents who participated remotely in the Bachelor's degree of Chemistry at the Universidade Federal da Paraíba, Campus II - Areia PB, from October 2020 through March 2022. The research had a qualitative character according to the defined descriptive objective, and in terms of technical procedure, it was characterized as a field study. The research was conducted with the six residents who participated in the PRP and worked at a state school in the city of Areia-PB. To preserve the identity of the residents and organize the descriptions, they were identified by the following scientists' names: Ada, Anna, Dalton, Gertrude, Marie, and Nise. Data was acquired through individual conversations with participating residents, based on guiding questions related to their experiences in the PRP. These conversations took place in person at the Universidade Federal da Paraíba, Campus II - Areia PB. The results were analyzed through discourse textual analysis. We could observe that despite all the difficulties, the residents were able to overcome them and adapt to this new teaching modality. According to the residents participating in the PRP, although activities were taken remotely, it was of great importance for their professional development as teachers, as it provided a opportunity to experience the classroom through different teaching practices using technological resources such as apps, simulation programs, and digital platforms, which promoted ability and skills to deal with situations faced in diverse educational contexts.

Keywords: pandemic; chemistry teaching; residents.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT – Acordo de Cooperação Técnica

ATD – Análise Textual Discursiva

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCA – Centro de Ciências Agrárias

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ERE – Ensino Remoto de Emergência

ESPIN – Estado de Emergência de Saúde Pública e de Importância Internacional

IES – Instituições de Ensino Superior

ISEI – Instituto Superior de Educação Ivoti

MEC – Ministério da Educação

OMS – Organização Mundial da Saúde

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PRP – Programa de Residência Pedagógica

RP – Residência Pedagógica

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TD – Tecnologias Digitais

TIC’S – Tecnologias da Informação e Comunicação

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 REFERENCIAL TEÓRICO	13
2.1 O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.....	13
2.2 A IMPORTÂNCIA DO PRP NO CURSO DE QUÍMICA DA UFPB CAMPUS II	15
2.3 O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E O ENSINO REMOTO DE QUÍMICA.....	17
2.4 EFEITOS DA PANDEMIA NO DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES DO PRP .	18
3 METODOLOGIA.....	21
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	21
3.2 PROCEDIMENTOS ÉTICOS, LOCAL E PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	21
3.3 CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	22
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	23
4.1 O PRP COMO SURGIMENTO DE UM PROFISSIONAL DOCENTE	23
4.2 CONTRIBUIÇÕES ACERCA DA EXPERIÊNCIA DA PRÁTICA DE ENSINO NO PRP	26
4.3 A RELAÇÃO DO PRP COM OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS	27
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	29
REFERÊNCIAS.....	31
APÊNDICE A - CONVITE	35
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	36
APÊNDICE C - QUESTÕES NORTEADORAS PARA AS CONVERSAS.....	37

1 INTRODUÇÃO

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) é uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores, instituída pelo Decreto 8.752/2016, em consonância ao Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei 13.005/2014, e que tem investimento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Esse programa busca contribuir com o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura, por meio de projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior - IES (BRASIL, 2022).

Dessa forma, o PRP tem por finalidade articular a teoria estudada e a prática docente, desenvolvendo assim uma docência mais crítica e reflexiva, com atividades que favorecem um ensino de qualidade e aprendizagem dos participantes, buscando uma aproximação da universidade com a escola básica (LUZ, 2022).

Neste contexto, durante a minha graduação, sempre tive a pretensão de participar do PRP, visto que alguns colegas de curso participavam deste programa e me diziam o quanto ele era valioso e importante para a nossa formação profissional. Em 2020 ocorreu o processo de seleção referente à segunda edição do PRP. Me candidatei e fui selecionada como bolsista, iniciando as atividades em outubro de 2020 e finalizando em março de 2022¹.

A primeira edição do PRP ocorreu em 2018, de forma presencial, através de um processo seletivo de residentes pelo edital N°15/2018. Já na sua segunda edição, o PRP sofreu adaptações e foi desenvolvido de maneira remota, uma vez que no início de 2020 o mundo foi atingido pela pandemia da covid-19, doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2. Assim, como medida de prevenção e segurança para diminuir o contágio e a disseminação desta doença, a Organização Mundial da Saúde (OMS) recomendou a implementação de medidas de distanciamento social e quarentena, o que afetou diversos setores da sociedade, inclusive as instituições de ensino (BEZERRA; VELOSO; RIBEIRO, 2021).

Nas instituições de diferentes níveis de ensino ocorreu a suspensão das atividades presenciais, as quais tiveram que se reinventar e organizar um novo planejamento de ensino, a partir de recursos tecnológicos e da disponibilização de atividades impressas para tornar acessível a execução das aulas não presenciais para os alunos que não tinham acesso à internet. Cabe salientar que, durante esse período, ocorreu um agravamento significativo da evasão escolar, quando muitos alunos desistiram de estudar, alguns pela necessidade de trabalhar para

¹ Alguns parágrafos foram construídos em primeira pessoa por tratar de experiências pessoais da autora.

contribuir com a renda familiar e outros por não ter acesso aos recursos tecnológicos (PALÚ; SCHUTZ; MAYER, 2020).

Dessa maneira, entre os anos de 2020 e 2022, as vivências e trocas de experiências nas instituições de ensino aconteceram todas de forma on-line, assim como as atividades do PRP. Nesse contexto, o desenvolvimento dessas atividades, como observações de aulas dos professores de Química já formados, planejamentos e desenvolvimento de aulas, foi extremamente desafiador. Foi uma experiência única em minha vida acadêmica, que me deixou bastante pensativa e reflexiva. Apesar das dificuldades encontradas, principalmente relacionadas ao acesso de internet e aos materiais didáticos a serem usados durante as aulas remotas, além da pouca participação dos alunos nessas aulas, busquei diversificar as formas de ensino, com metodologias contextualizadas com o cotidiano dos alunos e recursos que despertassem a atenção e a motivação deles pela disciplina.

Considero esta temática das experiências do Programa de Residência Pedagógica no Ensino Remoto de Química de grande relevância, pois a partir da minha participação nesse programa pude conhecer e vivenciar a dinâmica escolar, mesmo no contexto remoto.

Com base na minha experiência no PRP de maneira remota, passei a me questionar sobre quais seriam as experiências dos(as) demais residentes do Programa de Residência Pedagógica que atuaram também remotamente no curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal da Paraíba, Campus II – Areia PB. Em busca da resposta deste questionamento, apresento como objetivo geral desta pesquisa refletir sobre as experiências dos(as) residentes do Programa de Residência Pedagógica que participaram remotamente deste programa no curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal da Paraíba, Campus II – Areia PB, entre outubro de 2020 e março de 2022. Para alcançar o objetivo geral, traçamos os seguintes objetivos específicos: (I) identificar as contribuições que o PRP, desenvolvido de maneira remota, trouxe à formação como futura(o) docente; (II) conhecer como foram realizadas as atividades desenvolvidas pelos(as) participantes do PRP, no que se refere ao período vivenciado na pandemia; (III) analisar as expectativas dos(as) residentes do Programa de Residência Pedagógica do curso de Licenciatura em Química no ensino remoto.

Na busca por responder esses objetivos, o presente trabalho está estruturado em cinco capítulos. O primeiro é a introdução, na qual descrevemos os motivos que nos levaram a definir o tema e os objetivos deste trabalho. No segundo capítulo apresentamos o referencial teórico, abordando o Programa de Residência Pedagógica, a importância do PRP no curso de Química da UFPB, Campus II, o Programa de Residência Pedagógica e o Ensino Remoto de Química e efeitos da pandemia no desenvolvimento das atividades do PRP.

O terceiro capítulo compreende o percurso da pesquisa, no qual apresentamos a sua caracterização, os procedimentos éticos, local e participantes, além da construção e análise de dados. O quarto centra-se nos resultados e discussão e, por fim, no quinto capítulo, apresentamos as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) teve início por meio de discussões no Senado Federal. A primeira delas ocorreu em 2007, com uma proposta do Senador Marco Maciel, a qual tinha como objetivo instituir a residência educacional como obrigatória aos professores da educação básica. A segunda iniciativa surgiu no ano de 2012, com a proposta do senador Blairo Maggi de resgatar o projeto anteriormente citado, com alteração do nome para residência pedagógica e sem a obrigatoriedade para os professores. No entanto, estes projetos de lei propostos no Senado Federal não foram implantados (SILVA, 2020).

Em uma busca na literatura, observamos que ocorreram experiências de residência na formação de professores nas redes municipais, estaduais e federais da educação básica e superior, as quais Silva e Cruz (2018) dividiam em dois eixos: residência na formação inicial relacionada ao estágio, denominada de residência pedagógica; e residência como formação continuada, denominada de residência docente.

No primeiro eixo as autoras apontam várias experiências, como a desenvolvida em 2008 no Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI), no Rio Grande do Sul; a da rede municipal de educação de Niterói (RJ), no ano de 2011 e a realizada em 2012, na cidade de São Paulo. Já no segundo eixo as autoras destacam o Programa Residência Docente, desenvolvido em 2011, no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro; e em 2013, no Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, na cidade de Belo Horizonte e o Programa de Residência Docente, que foi desenvolvido no início no ano de 2015, no Colégio Visconde de Porto Seguro, na cidade de São Paulo (SILVA; CRUZ, 2018).

A partir destas experiências, o PRP foi estabelecido por meio da Portaria GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, com o intuito de implementar projetos institucionais de residência pedagógica nos cursos de licenciatura, sendo esses desenvolvidos nas IES (públicas e privadas), as quais são selecionadas através de editais. Assim, este programa é desenvolvido em regime de colaboração com a União, os estados, os municípios e o Distrito Federal e as IES selecionadas, formalizado por meio de Acordo de Cooperação Técnica – ACT, firmado entre a CAPES e cada IES participante, como também pela adesão por meio das redes de ensino e mediante habilitação de suas unidades escolares para participarem como escolas-campo (BRASIL, 2018).

Nessa perspectiva, o Programa Residência Pedagógica visa:

- I. Fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura;
- II. Contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos;
- III. Estabelecer, corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores;
- IV. Valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional;
- V. Induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula (BRASIL, 2022).

A primeira edição do PRP ocorreu por meio de um processo seletivo de residentes pelo edital N°15/2018, o qual tornava público a inscrição, seleção e classificação de licenciandos que já tinham concluído 50% da carga horária do curso ou que estão no 5º período dos cursos em licenciatura em Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), Biologia, Filosofia, Geografia, História, Informática, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Matemática, Pedagogia, Pedagogia do Campo e Química. Nessa edição o PRP apresentava uma vigência de 18 meses, com carga horária total de 440 horas de atividades distribuídas da seguinte forma: 60 horas destinadas à ambientação na escola-campo, 320 horas de imersão na escola-campo, 100 de regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica, e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades.

Já a sua segunda edição ocorreu no ano de 2020, através do Edital N°14/2020, na qual foram mantidas as inscrições dos alunos das licenciaturas mencionadas, com o acréscimo da licenciatura em Sociologia. Esta edição apresentava uma vigência de 18 meses, com carga horária total de 414 horas de atividades, dividida em três módulos de seis meses, com carga horária de 138 horas cada, sendo distribuídas em: 86 horas de preparação, estudos, ambientação, observações, reuniões, relatórios, 12 horas de elaboração dos planos de aulas do residente e 40 horas de regência com acompanhamento do preceptor. Valendo salientar que cada módulo era independente, nos quais o residente poderia fazer somente um, dois ou os três módulos.

Conforme Luz (2022), participar desse programa é importante para formação docente, pois este expande os espaços da formação teórico-prática, por inserir os licenciandos nas mais diversas atividades, o que possibilita a esses vivenciar experiências de uma maneira propícia para sua vida profissional, sempre adquirindo novos conhecimentos com a utilização de recursos metodológicos que possibilitem uma melhoria no ensino.

De acordo com Geglio e Moreira (2021), o PRP se destaca por possibilitar ao licenciando uma ampla visão sobre a educação, com maior capacidade de entendimento teórico e prático sobre as relações pedagógicas, sociais e de gestão educacional da escola. Ele apresenta ideias educacionais que visam dar um novo sentido à prática educativa em relação ao estágio

supervisionado, visto que apesar do estágio também inserir o licenciando na vivência escolar, ele tem uma carga horária bem limitada.

O PRP faz com que a instituição de ensino superior, o docente formador, a escola de educação básica, o professor e o próprio licenciando, adotem verdadeiramente a responsabilidade por essa etapa da formação. Dessa forma, este programa é de suma importância para os licenciandos, pois apresenta contribuições que acrescentam na sua formação inicial, proporcionando um contato maior com a prática docente. Apesar do residente ainda estar em formação, ele consegue aproximar a teoria da prática, rompendo com qualquer separação que venha a surgir entre esses dois eixos. Além disso, programas como este, possibilitam aos discentes que ainda estão nessa fase de formação uma descoberta nas diferentes formas de construir conhecimentos, assim como uma aproximação ao entrar em contato com a realidade do cotidiano escolar (LUZ, 2022).

Nessa perspectiva, esse programa torna-se essencial para os licenciandos em Química e para professores e alunos da escola básica, uma vez que ele permite novas abordagens dessa ciência, a qual é importantíssima e um instrumento de investigação, pois possibilita conhecer melhor o ambiente no qual vivemos e as novas descobertas científicas que afetam diretamente ou indiretamente nossas vidas (JESUS JÚNIOR, 2018).

Dessa maneira, para que a aprendizagem dos conteúdos químicos se torne mais efetiva é necessário a parceria por meio desse programa entre o ensino superior e a educação básica.

2.2 A IMPORTÂNCIA DO PRP NO CURSO DE QUÍMICA DA UFPB CAMPUS II

Pensando no cenário que compõe esta pesquisa, destacamos que o curso de Licenciatura em Química do Centro de Ciências Agrárias, do Campus II, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), localizado na cidade de Areia (PB), integra o PRP desde a sua primeira edição, em 2018.

Nesta primeira edição (2018-2020), atuaram no PRP 25 residentes, esses participaram de uma pesquisa realizada por Santos *et al.* (2021), e ressaltaram que as experiências no PRP, influenciaram nas suas práticas didático-pedagógicas, o que contribuiu bastante para a sua formação como futuro docente. Além disso, esses residentes enfatizaram que o PRP é um mecanismo de articulação entre a teoria e a prática, ao designar um vínculo com as escolas públicas, possibilitando a oportunidade de vivenciar experiências e desafios próprios do fazer docente, exigindo deles posicionamentos, decisões e superação de conflitos. Através da participação deste programa, os residentes destacaram que conseguiram sentir como é a

realidade do professor no meio teórico e prático, e que por meio dessa atuação experimentaram diversos tipos de situações.

Ainda de acordo com os autores citados, as vivências práticas proporcionaram aos residentes uma reflexão em torno dos seus próprios conhecimentos teóricos, motivando neles o desejo de realizar uma ação educacional comprometida com a realidade escolar, de modo a garantir uma melhor aprendizagem para os alunos. Os residentes salientaram que através da imersão no programa residência puderam vivenciar e experimentar situações do cotidiano escolar e da sala de aula, entender como ocorre o processo de ensino e aprendizagem escolar, assim como elaborar e desenvolver diversas sequências didáticas, as quais possibilitam a associação da teoria com a prática.

Segundo Geglio e Moreira (2021), o PRP foi fundamental na formação dos residentes do curso de Química Licenciatura da Universidade Federal da Paraíba do Campus II, Areia-PB, e um importante momento de reflexão sobre o saber pedagógico, ocasionando impactos positivos e estabelecendo um movimento de reconhecimento em relação ao que é se tornar um professor de química nesses novos tempos. Entretanto, as dificuldades que os alunos tiveram foram relacionadas ao excesso de colegas residentes na mesma escola-campo e as limitações existentes no planejamento da escola que, ao longo do ano letivo, passou por situações que interferiam nas atividades pedagógicas.

Cardoso; Kimura e Nascimento (2021) salientam que além das contribuições que existem na formação inicial dos licenciandos, o PRP contribui com a formação continuada dos professores preceptores das escolas públicas, por meio do acompanhamento consecutivo que estes realizam durante o decorrer do programa. Em todos os acompanhamentos há uma troca de saberes entre o preceptor e o residente, o que possibilita em um aperfeiçoamento de ambos.

Em sua segunda edição (2020-2022), participaram do PRP, nove residentes, sendo oito bolsistas e um voluntário, dois preceptores, um bolsista e outro colaborador, uma professora orientadora e outra colaboradora. As atividades do PRP foram desenvolvidas em uma escola estadual, localizada em uma área privilegiada no município de Areia-PB, a Praça Monsenhor Ruy Barreira Vieira S/N, CEP. 58397-000.

Esta escola estadual foi fundada graças à iniciativa de um dos grandes beneficiadores da cidade de Areia, o Monsenhor Ruy Barreira Vieira, conhecido por Padre Ruy. Ao chegar à paróquia, ele tomou posse como vigário e uma das suas preocupações iniciais foram com relação aos problemas sociais que a cidade enfrentava, principalmente, as pessoas de baixa renda. Padre Ruy era uma pessoa singular, tanto pela dedicação à população mais carente, como pela iniciativa em oferecer educação à população de classe baixa (PPP, 2022).

Baseado ainda no PPP da escola, observamos que ela funciona como escola básica que atende alunos do 6º ano do ensino fundamental a 3ª série do ensino médio, com turmas distribuídas nos períodos matutino, vespertino e noturno, com o Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos – EJA e Escola de Práticas Hotel Bruxaxá, e está vinculada a terceira Gerência Regional de Ensino da Secretaria de Estado da Educação situada na cidade de Campina Grande – PB.

2.3 O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E O ENSINO REMOTO DE QUÍMICA

No final de 2019, na cidade de Wuhan, na China, surgiram vários casos de uma nova síndrome respiratória de origem viral. Estes casos eram provocados pelo vírus Sars-Cov-2, e foram rapidamente sendo propagados pelo mundo, acarretando na pandemia decretada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), no dia 11 de março de 2020 (SOUZA; FERREIRA, 2020). Em decorrência da facilidade de contágio, logo depois do aparecimento, esse vírus se expandiu, sendo assim necessário que os países tomassem medidas de distanciamento social, no intuito de tentar diminuir o número de casos dessa doença. Nesse cenário, no dia 03 de fevereiro de 2020, através da Portaria MS nº 188/2020 e com base no Decreto nº 7.616, de 17 de novembro de 2011, foi declarado mundialmente estado de Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPIN) (BRASIL, 2020).

O SARS-CoV-2 chegou ao Brasil em fevereiro de 2020 e, para evitar a propagação desse vírus, foram adotadas medidas recomendadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS), como o uso de máscara, higienização constante das mãos e dos materiais individuais, e o distanciamento social (SOUZA; FERREIRA, 2020).

Em virtude da necessidade do distanciamento social, indústrias, escolas, comércios, esportes, lazer e demais setores da sociedade foram afetados. Dentre esses destacamos a educação, que com ensino distante fisicamente das salas de aulas, precisou se reinventar totalmente.

Diante o exposto, no dia 17 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) estabeleceu, através da Portaria nº 343, que as aulas presenciais fossem suspensas e substituídas pelas aulas em um formato digital, no tempo em que durasse a pandemia (BRASIL, 2020). Consequentemente, as instituições de ensino, públicas e privadas, na educação básica e no ensino superior, precisaram reorganizar o ano letivo, com a utilização do chamado Ensino

Remoto Emergencial (ERE), que incluía atividades em plataformas digitais e, na falta do acesso às tecnologias, atividades impressas.

A modalidade de ERE foi adotada em todo sistema de ensino brasileiro, com a finalidade de diminuir os danos que poderiam ser causados pela suspensão total das aulas presenciais, dando continuidade com as aulas remotas na esperança de um retorno presencial quando superado o contexto pandêmico. Para Hodges *et al.* (2020), o ERE pode ser definido como uma alternativa de ensino utilizada em situações de emergência, as quais impossibilitam o desenvolvimento de planejamentos, mas que existe uma extrema necessidade de manter a educação de forma inteiramente remota.

Com o ERE sendo executado em todo Brasil, o Governo do Estado da Paraíba publicou no dia 17 de abril de 2020 a Portaria SEECT Nº 418, a qual estabelecia o Regime Especial de Ensino, e a suspensão das aulas presenciais (GOVERNO DA PARAÍBA, 2020). Já no âmbito Federal, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) publicou a Portaria Nº 090/GR/REITORIA/UFPB (UFPB, 2020), na qual determinou que todas as atividades acadêmicas fossem realizadas remotamente. Dentre estas, evidencia-se a que possui grande destaque para este trabalho: o Programa de Residência Pedagógica (PRP).

Nesse cenário, os integrantes do Residência Pedagógica do Subprojeto Química CCA/UFPB tiveram que desenvolver as suas atividades de maneira remota, sendo necessário buscar novas formas de intervenção do ensino, utilizando na maioria das vezes as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e as Tecnologias Digitais (TD) como recursos e estratégias didáticas. Estas tecnologias foram essenciais no desenvolvimento do ensino remoto, visto que aproximaram, mesmo que virtualmente, alunos e professores, tornando viável a educação neste período de pandemia e de distanciamento social (ANDRADE *et al.*, 2020).

Acreditamos que o uso dessas tecnologias digitais é recomendado, mesmo no ensino presencial, uma vez que essa estão presentes na sociedade. Assim, o docente não deve estar restrito ao emprego de metodologias em sala de aula que não sejam ajustadas com a atualidade dos seus alunos, ainda que existam obstáculos para a sua utilização (ANDRADE *et al.*, 2020).

2.4 EFEITOS DA PANDEMIA NO DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES DO PRP

Desde o início da pandemia até os dias de hoje, o Brasil e o mundo conviveram com grandes dificuldades causadas pela crise sanitária provocada pela covid-19. Perante estas condições, os professores, assim como nós, residentes, precisaríamos de uma formação e adaptação adequada para preparar e iniciar as aulas de maneira remota.

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a crise da covid-19 resultou no encerramento das aulas em escolas e em universidades, atingindo mais de 90% dos estudantes do mundo. Posto isto, as dificuldades nesse período vão sendo encontradas desde a falta de formação dos professores, que não tiveram nenhuma preparação e foram lançados nesta modalidade de ensino remoto do dia para a noite, até às desigualdades sociais, as quais eram enfrentadas por alunos e alunas que vivem em condição de vulnerabilidade social, principalmente no que se refere à exclusão digital (COUTO; COUTO; CRUZ, 2020).

No Brasil, aproximadamente metade da população não tem acesso à internet ou apresenta um acesso limitado e instável, assim como há casos em que se tem apenas um aparelho celular para oferecer suporte a mais de um aluno. A realidade é que pelo fato de tantas limitações no acesso e uso da internet, diversos alunos não conseguiram estudar (COUTO; COUTO; CRUZ, 2020).

Segundo Arruda (2020), essa falta de recursos tecnológicos pode causar dificuldade para uma melhor aprendizagem remota em casa, visto que, na visão dos alunos, de nada adianta os professores passarem atividades e disponibilizarem materiais, pois nem todos possuem acesso a aparelhos eletrônicos e internet. Para os participantes das atividades remotas, o que interfere de forma negativa na aprendizagem é passar muitas horas em frente ao celular para assistir aula, visto que o muito tempo de aula pode causar distrações no ambiente virtual, e com isso os alunos perdem o foco. Também se apresenta como ponto negativo a falta de contato direto com o professor, pois os estudantes, em sua maioria, sentem a necessidade de ter o professor por perto (XIAO; LI, 2020).

Para Souza *et al.* (2021), muitos foram os efeitos da pandemia no PRP, uma vez que diversos desafios foram encontrados no ensino remoto, ambos relacionados à dificuldade de manter os alunos atentos e concentrados nas aulas, tornando a educação online desafiadora. Segundo Paula *et al.* (2020), houve pouca participação dos alunos durante as aulas, pois ficavam envergonhados e desmotivados por essa modalidade de ensino remoto.

Essas dificuldades também foram vivenciadas ao longo do desenvolvimento do PRP no subprojeto Química CCA/UFPB, principalmente, no que se refere aos problemas com a conexão da internet, o que fazia com que os residentes e alunos entrassem e saíssem várias vezes da sala virtual ou não pudessem manter as câmeras ligadas, o que comprometia o desenvolvimento de uma proposta mais dialógica. Apesar de todo empenho e dos residentes buscarem realizar atividades diferentes, com os recursos disponíveis, pouco retorno foi obtido dos alunos, o que evidencia a desmotivação destes nesse formato virtual. Além disso, a escola-

campo em que os residentes atuavam disponibilizava como forma de apoio materiais impressos para os alunos que não conseguiam ter acesso à internet, porém faltavam mais ações que contribuíssem com todo esse contexto pandêmico.

Nesse cenário, a avaliação da aprendizagem do aluno ficou cada vez mais difícil, pois nas aulas síncronas o nível de participação desses decaía constantemente em comparação com o ensino presencial e essa interação era o que auxiliava o docente no processo avaliativo. Além disso, no remoto o não uso das câmeras impossibilitava que os professores e os residentes tivessem acesso às expressões faciais dos alunos, o que dificultava a identificação de possíveis dúvidas (MENEZES, 2021).

Mudanças relacionadas à forma de ministrar as aulas e as formas de avaliação estabeleceram uma série de adaptações para este formato remoto, criando uma necessidade de planejamento que considere as condições dos estudantes e professores. Nesse contexto, Sunaga e Carvalho (2015) destacam que a tecnologia não substitui a sala de aula tradicional, ela garante que novos recursos sejam utilizados com efetividade através de uma integração dos aprendizados presencial e online.

3 METODOLOGIA

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa tem caráter qualitativo, pois discute o acontecimento dos fenômenos em uma visão geral, levando em consideração os aspectos de uma situação, assim como suas relações com o meio em que está inserido (RICHARDSON, 2012).

Este tipo de pesquisa é importante na busca do entendimento das relações sociais, visto que possibilita uma ampliação do que pensam os sujeitos participantes da pesquisa, onde o pesquisador consegue descrever e interpretar a complexidade das situações e dos fenômenos, assim como alcançar distintos pontos de vistas que podem estar envolvidos (FLICK, 2013).

Com relação ao objetivo da pesquisa, a definimos como descritiva, já que a sua finalidade é analisar as experiências dos(as) residentes que participaram remotamente do PRP no curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal da Paraíba, Campus II – Areia PB.

Quanto ao procedimento técnico, por buscar o aprofundamento de uma realidade específica (GIL, 2018), classificamos essa pesquisa como estudo de campo.

3.2 PROCEDIMENTOS ÉTICOS, LOCAL E PARTICIPANTES DA PESQUISA

Inicialmente, na busca por produzir os dados deste trabalho, os oito residentes que atuaram no PRP receberam um e-mail com um convite (APÊNDICE A) para participar desta pesquisa. Neste convite, constava o título da pesquisa, as pesquisadoras envolvidas, os objetivos e as informações referentes a este trabalho.

Ainda no e-mail, havia um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B), o qual foi elaborado no Google Forms, sendo preenchido pelos residentes que optaram por participar desta pesquisa. Este termo autoriza às pesquisadoras, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, utilizarem total ou parcialmente os dados obtidos com o estudo.

Sendo assim, esta pesquisa foi realizada no Centro de Ciências Agrárias, do Campus II, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), localizado na cidade de Areia (PB), e os participantes desta foram seis residentes que optaram por colaborar, sendo esses do curso de Licenciatura em Química da Universidade já citada, e que fizeram parte do PRP realizado entre outubro de 2020 e março de 2022, atuando em uma escola estadual, localizada também no município de Areia-PB.

3.3 CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

A construção dos dados ocorreu a partir de conversas individuais com os participantes da pesquisa, as quais foram gravadas em áudio e tinham como base questões norteadoras referentes à experiência destes residentes no PRP durante o ensino remoto (APÊNDICE C). Estas conversas foram realizadas de forma presencial na Universidade Federal da Paraíba, Campus II – Areia PB, nos dias 24, 25 e 27 de outubro de 2022 e no dia 3 de novembro de 2022. Como modo de preservar a identidade dos residentes e organizar as narrativas, eles foram identificados por nomes de alguns cientistas importantes: Ada, Anna, Dalton, Gertrude, Marie e Nise.

A aposta na conversa como uma metodologia de pesquisa foi pelo fato do ato de conversar ser comum e fazer parte da vida das pessoas, implicando assumir, ética e politicamente, que não é algo rígido e sim fluido. A conversa apresenta-se como uma interação compartilhada, compreendendo os sujeitos da educação como produtores de saberes pedagógicos, permitindo que uma lógica se ressignifique na outra, expanda-se na outra, e aprenda com a outra (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018).

De acordo com Creswell (2010), uma vantagem de dialogar é o fato da sua natureza ser interativa. As conversas permitem o tratamento de temas complexos, sendo estes explorados em profundidade, além de proporcionar um vínculo de entendimento entre as pessoas, de maneira que elas possam partilhar suas ideias e compartilhar experiências.

Com relação à análise de dados, nos aproximamos da Análise Textual Discursiva (ATD), a qual consiste em uma metodologia de análise de dados que contém informações de natureza qualitativa com o objetivo de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos, e se divide em três etapas: unitarização, categorização e metatexto (MORAES; GALIAZZI, 2011).

A prática de unitarização é concretizada através da leitura e fragmentação dos textos, por meio da categorização. Esta categorização agrupa componentes e estabelece as categorias, no tempo em que vão sendo produzidas para o desenvolvimento do metatexto (MORAES, 2016).

Nesse contexto, a etapa da unitarização desta pesquisa ocorreu a partir da escuta das conversas com os residentes, nas quais as falas foram reescritas e fragmentadas. Já na categorização, as ideias das narrativas foram divididas em categorias de acordo com as questões norteadoras, e através dessas categorias se desenvolveu a etapa do metatexto, o qual é um elemento de organização e de desenvolvimento da análise.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 O PRP COMO SURGIMENTO DE UM PROFISSIONAL DOCENTE

Sabendo da importância do PRP e que participar de programas como este é fundamental para o desenvolvimento crítico-reflexivo articulado à prática docente, pois possibilita uma compreensão a respeito da profissão que irá atuar futuramente (BRASIL, 2022), os residentes foram questionados na conversa sobre a sua escolha para participar deste programa e justificaram que:

[...] escolhi participar do mesmo pelo fato de já ter participado do programa PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), e como gostei muito e adquiri experiências, queria continuar participando de mais um programa. Como gosto do curso e de lecionar, o programa iria abrir várias oportunidades de ter realmente essa experiência de ministrar aula para os alunos, mesmo que remotamente, além de melhorar a minha didática e metodologia [...] (Ada, 2022).

[...] por enfatizarem que com o Programa Residência Pedagógica teria o cotidiano já dentro de sala de aula, vivenciando e trocando experiências, tanto com o professor, como com os alunos. Além de ter uma formação mais profunda, com práticas e elaboração de sequências didáticas, para ter mais preparação quando fosse exercer a profissão (Anna, 2022).

[...] a minha escolha se deu por saber da importância do Residência Pedagógica e por escutar pessoas falando que no programa você ministrava aulas e elaborava sequências didáticas. Então, pensava que pra mim ia ser muito importante, visto que iria conseguir adquirir uma carga muito boa ao participar desse programa. Se fosse só pelos estágios eu não conseguiria tanta experiência assim em sala de aula, como ao participar do residência [...] (Dalton, 2022).

Conforme a fala da residente Ada, percebemos que a escolha de participar do PRP se deu pelas experiências vivenciadas no PIBID e, assim como os demais residentes, pela vontade de adquirir experiências na sala de aula, mesmo que de forma remota, contribuindo com o processo de formação docente. Deste modo, é perceptível que tanto o PIBID como o PRP permitem aos futuros professores uma oportunidade de desenvolverem a sua identidade profissional através das práticas de ensino.

Entretanto, antes de iniciar as vivências práticas no PRP, houve a etapa de preparação, fato explicitado nos excertos dos residentes, transcritos a seguir:

Antes de iniciar as atividades do residência, houve muita preparação, sendo esta através da participação de palestras, lives, encontros, eventos. Conhecemos muita gente e muitas foram às trocas de experiências mesmo sendo encontros remotos. A gente via nessas trocas de experiências onde podíamos melhorar e aprender com os outros, o feedback foi muito bom. (Dalton, 2022).

Esse momento de preparação foi muito importante, participamos de vários eventos, tivemos reuniões de planejamentos com a equipe, coordenadora e orientadora, além dos minicursos sobre sequências didáticas e metodologias ativas e as aulas de estágio, achei muito interessante (Gertrude, 2022)

A etapa inicial para o desenvolvimento do PRP é a de preparação, a qual tinha uma carga horária de 86 horas (BRASIL, 2020). Ao analisarmos as falas dos residentes ficou perceptível que essa etapa foi de suma importância para eles e a sua realização se deu por meio de palestras, lives, encontros, eventos, reuniões de planejamentos com a equipe, coordenadora e orientadora, minicursos sobre sequências didáticas e metodologias ativas e as aulas de estágio.

Silvestre e Valente (2019) ressaltam que os conhecimentos teóricos pedagógicos de cada área específica, assim como a experiência nos momentos de preparação e de prática, se tornam fundamentais para esse profissional compreender e atuar em sala de aula.

Após essa preparação inicial, ocorreu a etapa de observação, na qual, na conversa, os participantes do programa relatam que:

[...] Na observação pude perceber várias coisas, ela serviu como preparação antes de começar a ministrar aulas, pois através delas percebi como era a interação dos alunos. Fiz muitas observações nas turmas de 1º, 2º e 3º ano do ensino médio e os registros destas era feito por meio de um caderno, onde fazia anotações com as coisas que eu considerava mais importante que tinha acontecido nas aulas [...] (Marie, 2022).
Meu período de observação foi tranquilo, eu gostava das observações, foi legal, acho que acrescentava muito no seu jeito de ministrar uma aula, de fazer uma dinâmica, era bom ver outras pessoas ministrando e às vezes até serviam de exemplos para quando fosse ministrar as minhas aulas (Nise, 2022).
[...] A observação serviu muito para poder elaborar uma boa sequência didática com metodologias que despertassem mais a curiosidade e interesse dos alunos nas aulas, visto que em algumas turmas as interações eram pouquíssimas. Fiz muitas observações nas turmas de 1º, 2º e 3º ano do ensino médio e registrava por meio de um diário de campo, além de anotações em caderno, no celular e notebook [...] (Ada, 2022).

De acordo com estes relatos, notamos o quanto é importante o período de observação, pois neste se tem a oportunidade de conhecer e se familiarizar com o processo de ensino e aprendizagem, podendo analisar de uma forma bem detalhada as características de cada aula.

A partir das observações realizadas, Marie, Nise e Ada perceberam que em algumas turmas ocorriam interações maiores por meio do microfone e do chat da plataforma de aula (Google Meet), já em outras os alunos eram bem calados, apesar de todo esforço do professor e da contextualização da aula. Ainda segundo essas residentes, esse fato observado foi importante durante a preparação das sequências didáticas, pois nessas era necessário buscar utilizar recursos e metodologias que despertassem o interesse dos alunos.

Após a realização das observações, as regências começaram a ser planejadas por meio de sequências didáticas, que são definidas como um conjunto de atividades que estão ligadas entre si, as quais são planejadas para ensinar um conteúdo (FRASSON; LABURÚ; ZOMPERO, 2019).

Zabala (1998) afirma que a sequência didática pode ser composta por estratégias pedagógicas que proporcionem uma melhora da atuação docente no que se refere ao processo de aprendizagem dos alunos, pois esta é uma maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática.

Com relação às regências que foram ministradas nas turmas de 1º, 2º e 3º ano do ensino médio, alguns participantes do programa ressaltam que:

[...] para realização de uma regência é necessário inicialmente elaborar uma boa sequência didática. Assim, as regências eram planejadas por meio das sequências didáticas, de acordo com o que aprendi ao longo do curso. Montava minha aula em slides dinâmicos com o auxílio de livros didáticos e plataformas digitais, como programas de simulações e aplicativos. Ao decorrer das sequências foram necessárias algumas alterações [...] (Anna, 2022).

As minhas regências eram realizadas com planejamentos, onde selecionávamos o conteúdo que seria ministrado naquela aula, organizávamos a questão de um conhecimento prévio para os alunos, para ver o que entendiam daquele conteúdo e abordávamos de uma maneira bem relacionada ao cotidiano para ver se despertava neles a curiosidade de perguntar e de participar mais das regências, tudo isto através de uma sequência didática (Gertrude, 2022).

[...] As regências eram planejadas por meio de sequências didáticas. A gente se reunia na plataforma do Google Meet para planejar as aulas, fazia a sequência didática, os slides e as listas de exercícios e mandava para professora corrigir e esperávamos o feedback dela. Após a correção, algumas vezes era necessário fazer algumas alterações nas sequências, mas ao decorrer do tempo iam diminuindo essas alterações e algumas não precisavam destas [...] (Dalton, 2022).

Revisitando a descrição dos alunos sobre os planejamentos das regências, os residentes Anna, Gertrude e Dalton relatam que ao decorrer das regências ministradas nas turmas de 1º, 2º e 3º ano do ensino médio foram necessárias fazer algumas alterações por conta do tempo ou comportamento dos alunos. Já no que se refere aos pontos positivos e negativos sobre as regências, os residentes evidenciam que:

[...] como pontos positivos sobre as minhas regências destaco a questão da realização de planejamentos e execuções, assim como o trabalho em equipe, pois era um conjunto de ideias, além da boa relação com o preceptor, o tempo de regência, que comparado ao do estágio é bem maior, e os recursos tecnológicos que a gente utilizou. Melhoramos os slides, utilizamos programas, jogos e aplicativos. Todo mundo teve que se reinventar e trouxe o que foi melhor e possível nesse cenário remoto. Já os pontos negativos foram: O acesso à internet e algumas vezes, a pouca participação dos alunos nas aulas [...] (Anna, 2022).

A questão de uma nova experiência foi um ponto positivo importante, porque o ERE (Ensino Remoto de Emergência) é uma coisa nova e a gente pode se deparar ou ter um concurso que a gente tenha que ministrar aula remota e agora já sabemos como funciona. Além de poder ministrar aula de qualquer lugar, assim como os eventos que a gente participou, onde experiências eram relatadas. Já nos pontos negativos destaco que faltou mais a participação dos alunos nas aulas. Acredito que eu poderia ter preparado melhores aulas, mas com o tempo fomos aprendendo ao ver o contexto da turma (Dalton, 2022).

[...] Gostei muito das minhas regências, pois a gente conseguia realizar o objetivo da sequência didática. Alguns alunos participavam das atividades, respondiam pouco, mas respondiam e interagiam, então no final foi gratificante, apesar de não ter um

grande feedback dos alunos, eles diziam que gostavam muito das aulas, fiquei muito feliz. Já os pontos negativos foram: O cansaço por conta da carga horária e da quantidade de regências, além do acesso a internet e o horário das aulas, que era pouco tempo [...] (Gertrude, 2022).

As descrições dos residentes evidenciam a relevância da regência no PRP com muitos pontos positivos, como os planejamentos e execuções das regências, o trabalho em equipe, a boa relação com o preceptor, o tempo de regência, os recursos tecnológicos utilizados. No entanto, o acesso à internet é citado como um ponto negativo, visto que alguns alunos não conseguiram se adaptar a esta modalidade, pois não tinham acesso aos recursos tecnológicos ou, quando tinham, a conexão era fraca (PALÚ; SCHUTZ; MAYER, 2020).

4.2 CONTRIBUIÇÕES ACERCA DA EXPERIÊNCIA DA PRÁTICA DE ENSINO NO PRP

Durante a conversa, os residentes destacaram que o PRP atendeu a suas expectativas, o que podemos observar nos excertos a seguir:

[...] o programa atendeu sim minhas expectativas, considero que adquiri bastante experiência em aula remota. A ideia do programa é justamente aproximar você da escola pra você ter um contato, saber como funciona uma sala de aula e com certeza atendeu isso, mesmo que remotamente. Antes do residência eu tinha uma ideia de sala de aula, depois do residência que vi essa realidade, pois ministrei várias aulas. Então por ter passado pelo residência, com certeza quando eu me formar vou ter uma formação muito mais rica e uma experiência profunda [...] (Marie, 2022).

O PRP atendeu sim as minhas expectativas, foi um contato em um momento diferenciado na pandemia, onde fez com que a gente enxergasse outros leques de possibilidades de se trabalhar em sala de aula, porque com a pandemia, a gente teve que se reinventar e absorver nesse meio tecnológico algumas coisas que podem ser utilizadas também no presencial, pra não deixar aquela aula tão engessada com quadro e aluno na carteira, utilizando assim algum recurso ou algo diferenciado naquela aula que vai trazer uma interação maior com o conteúdo abordado (Nise, 2022).

[...] o Programa na verdade ultrapassou minhas expectativas. Com ele, a gente cresce profissionalmente, aprende a utilizar novos recursos. Além de conseguir acompanhar, mesmo que remoto, como é o convívio com os alunos, sabendo que tem horas que eles não vão responder ou não vão estar felizes e aptos pra participar. Mas tem aulas que eles vão interagir, pois era todo um contexto que estávamos vivenciando. Então, o programa foi muito bom, aprendi muita coisa, trago até hoje comigo, inclusive as experiências e indico para que todos possam participar [...] (Ada, 2022).

Ao examinarmos os registros dos residentes percebemos que o programa atendeu bem às expectativas dos alunos e que contribuiu na formação acadêmica destes. Nessa perspectiva, podemos destacar várias contribuições que o PRP, desenvolvido de maneira remota, trouxe para a formação como futura (o) docente, segundo Marie e Nise, como experiência da prática de ensino remoto, a utilização de recursos tecnológicos, a elaboração de sequências didáticas e a carga horária, que os estágios não possibilitam como é no PRP.

Já de acordo com Ada, o programa trouxe aperfeiçoamento, aprendizagem sobre planejamento de aula, uma relação boa com o professor preceptor e com os alunos. Além da

melhoria na questão da prática de ensino, pois segundo ele conseguiu eliminar bloqueios e medos, melhorando a oralidade e a postura. Assim como o programa permitiu que os residentes fossem vistos como professor, pois é através destas experiências que vai se criando um perfil de um futuro profissional docente.

A residente Nise ainda ressalta que, com a participação no programa, ela tem duas formações, a formação presencial e no ERE (Ensino Remoto de Emergência), o que é muito importante porque o professor tem que estar preparado, entendendo que tudo pode acontecer, assim como foi na pandemia. De acordo com essa residente, caso seja necessário ministrar aulas no formato remoto, ela já estaria preparada.

Compreende-se que as experiências adquiridas no PRP trouxeram vários benefícios para a formação acadêmica, como a capacidade e habilidade em lidar com determinadas situações relacionadas ao período vivenciado na pandemia. Com essa experiência do ensino remoto, os residentes puderam estabelecer um novo olhar de ensino, com a utilização de recursos tecnológicos, o que tornou-se um ponto diferenciado em meio a tantas vivências da graduação.

4.3 A RELAÇÃO DO PRP COM OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS

A aproximação do PRP com os estágios supervisionados é de extrema importância, pois apesar do PRP possibilitar aos residentes a ampliação das ações teórico-metodológicas, devido a carga horária presente na escola, essa imersão precisa estar associada a discussão e a socialização das ações desenvolvidas nas escolas públicas de educação básica, as quais poderão ser desenvolvidos nas aulas de estágio supervisionado (VASCONCELOS; SILVA, 2020; MACIEL; LIMA; PONTES JÚNIOR, 2020).

Para Silvestre e Valente (2019), o PRP e o estágio supervisionado não são excludentes entre si, podendo coexistirem no processo de formação docente, favorecendo o desenvolvimento de habilidades essenciais à atividade docente e oportunizando experiências prático-reflexivas, movimentando saberes e competências. A importância dessa relação também foi enfatizada pelos residentes durante a conversa:

[...] essa relação é importante, na verdade foram um conjunto os dois. As coisas que a gente via no estágio conseguíamos colocar em prática no residência. Essa junção contribuiu muito, inclusive na parte das metodologias, que durante o estágio e o programa foram muito abordados, além da parte de planejamentos, que tivemos várias aulas voltadas para isto, foi uma boa experiência e tornou ambos bem mais proveitoso [...] (Anna, 2022).

A relação entre o estágio e residência considero fundamental, porque há uma conexão entre os dois, onde você pode juntar o útil ao agradável, tendo visões diferentes e colaborativas, já que no estágio as aulas se conectavam com o residência, e essa conexão colaborava na questão dos planejamentos, execução dos conteúdos a serem

ministrados e na elaboração das sequências didática. Sempre conversávamos sobre a diferença desse período remoto, de uma aula tradicional, já que nesse cenário pandêmico tivemos que se reinventar (Dalton, 2022).

[...] Foi uma experiência e relação muito boa, nas aulas eram abordados temas importantes, teve toda uma preparação, ou seja, a gente via a teoria e colocava na prática no residência. Também destaco que foi boa a relação com as professoras orientadoras, os preceptores, e muitas foram às sugestões e contribuições [...] (Gertrude, 2022).

A gente percebia que eram muito unidos, sendo que o residência era mais complexo que o estágio. Nas aulas de estágios eram abordados conteúdos que poderíamos utilizar nas atividades do PRP. Era uma coisa complementar, visto que víamos a teoria no estágio e aplicava tudo no residência pedagógica. Quem participou do estágio e residência junto foi uma experiência ótima, acho muito importante essa relação, acredito que quando você faz o estágio e residência você abre um leque maior de observação e de conhecimento, onde ocorre a vivência e o compartilhamento de experiências (Marie, 2022).

De acordo com a fala dos residentes, percebemos que a relação entre o estágio e o PRP é importante, uma vez que ocorre por meio da ação docente, na qual teoria e prática caminham juntas. Esta relação abre portas para vários caminhos, os quais buscam aproximar e alcançar conhecimentos que juntos possam somar e fazer a diferença na vida dos estudantes na escola, de forma que ocorram trocas de experiências e aprendizagens entre os atores que lá se colocam (CAMPOS, 2013).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas conversas com os(as) residentes notamos que as atividades desenvolvidas no programa foram iniciadas com a preparação, a qual foi realizada por meio de reuniões de planejamento, participação em palestras, encontros, minicursos e congressos. Em seguida foram realizadas as observações nas turmas do 1º, 2º e 3º ano do ensino médio em que o preceptor ministrava aulas. Essa etapa, segundo os residentes, foi essencial na elaboração das sequências didáticas e na forma como as aulas foram ministradas. A última atividade do PRP foram as regências, realizadas na plataforma do Google Meet. De acordo com os(as) residentes essa etapa teve como pontos positivos boa interação com o preceptor, o trabalho em equipe, uso de aplicativos, jogos e programas e como ponto negativo a falta de acesso à internet e baixa interação dos alunos.

Além disso, em vista das conversas apresentadas neste trabalho, foi possível identificar as principais contribuições que o PRP, desenvolvido de maneira remota, trouxe para a formação docente dos(as) residentes: a experiência da prática de ensino remoto e vivenciar a realização de atividades em equipe; a utilização de recursos tecnológicos; aperfeiçoamento de metodologias com a finalidade de despertar o interesse e a interação do aluno, formações pedagógicas que foram além dos estágios devido ao grau de aprofundamento desse programa, aprendizagens sobre planejamento de aula e elaboração de sequências didáticas, eliminação de bloqueios e medos, melhora na oralidade, na postura, na pontualidade, na organização e no respeito ao lugar do outro.

Percebemos ainda nas conversas que o PRP superou as expectativas dos residentes e permitiu que esses relacionassem a teoria estudada com a prática do ensino, através dos momentos de observações e regências, bem como a superação de obstáculos, como a adaptação necessária quanto ao ensino remoto. Além disso, a aproximação com os Estágios Supervisionados contribuiu no processo formativo e no crescimento acadêmico dos residentes.

Assim as experiências alcançadas no PRP favoreceram o aperfeiçoamento profissional, visto que, mesmo sendo realizado de forma remota, o programa foi importante para os residentes do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal da Paraíba - Campus II, Areia-PB, pois possibilitou a inserção desses no ensino remoto, e assim os(as) residentes puderam refletir sobre a importância do ensino e da forma de ensinar, assim como se aproximaram dos recursos tecnológicos, elaborando aulas com o auxílio de aplicativos, programas de simulações e plataformas digitais. Apesar de todas as dificuldades, os residentes conseguiram superá-las e se adaptar a essa nova modalidade de ensino.

Por fim, desejamos que esta temática não seja tomada como derradeira, mas como início de outras pesquisas. Há ainda muito a ser relatado através das futuras edições do Programa de Residência Pedagógica (PRP) e as suas reflexões sobre as experiências dos(as) residentes.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Luiz Gustavo da Silva Bispo; AGUIAR, Niliane Cunha; FERRETE, Rodrigo Bozi; SANTOS, Juliane dos. Geração Z e as Metodologias Ativas de Aprendizagem: Desafios na Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [s. l.], v. 1, p. 01-18, 2020. DOI:10.15628/rbept.2020.8575. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/8575>. Acesso em: 12 jun. 2022.
- ARRUDA, Eucidio Pimenta. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de covid-19. **Em Rede Revista de Educação a Distância**, Minas Gerais, v.7, n.1, p. 257-275, 2020. DOI:10.53628/emrede.v7.1.621. Disponível em: <https://www.auniredede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 13 jun. 2022.
- BEZERRA, Narjara Peixoto Xavier; VELOZO, Antonia Pereira; RIBEIRO, Emerson. Ressignificando a prática docente: experiências em tempos de pandemia. **Revista Práticas Educativas, Memórias e Oralidades**, Fortaleza, v. 3, n. 2, e323917, 2021. DOI:10.47149/pemo.v3i2.3917. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3917>. Acesso em: 13 jun. 2022.
- BRASIL. **Edital CAPES 06/2018 que dispõe sobre o Programa de Residência Pedagógica**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 10 mai. 2022.
- BRASIL. **Edital CAPES 09/2022 que dispõe sobre o Programa de Residência Pedagógica**. Disponível em: https://www.prg.ufpb.br/prg/programas/rp-1/arquivos/edital_sel-residente_bolsista_final_1.pdf. Acesso em: 11 dez. 2022.
- BRASIL. **Portaria n. 188, de 3 de fevereiro de 2020**. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (EPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Coletânea de Legislação e Jurisprudência, Distrito Federal, 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 10 mai. 2022.
- BRASIL. **Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. D. O. U. 18 mar. 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 12 mai. 2022.
- CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia dos docentes**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- CARDOSO, Maura Lucia Martins; KIMURA, Patrícia Rodrigues de Oliveira; NASCIMENTO, Ivany Pinto. Residência Pedagógica: estado do conhecimento sobre programa de iniciação à docência. **Revista Cocar**, Pará, v.15, n. 31, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2912>. Acesso em: 12 mai. 2022.
- COUTO, Edvaldo Souza; COUTO, Edilece Souza; CRUZ, Ingrid de Magalhães Porto. #Fiqueemcasa: Educação na Pandemia da Covid-19. **Interfaces Científicas - Educação**, São Paulo, v. 8, n. 3, p. 200–217, 2020. DOI:10.17564/2316-3828.2020v8n3p200-217. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8777>. Acesso em: 14 mai. 2022.

CRESWELL, John. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FRASSON, Fernanda; LABURÚ, Carlos Eduardo; ZOMPERO, Andréia de Freitas. Aprendizagem significativa conceitual, procedimental e atitudinal: Uma releitura da Teoria Ausubeliana. **Revista Contexto & Educação**, Londrina, v. 34, n. 108, 2019. DOI:10.21527/2179-1309.2019.108.303-318. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/8840>. Acesso em: 03 dez. 2022.

GEGLIO, Paulo César; MOREIRA, Dayse das Neves. Contribuições e limites do Programa de Residência Pedagógica para a formação de professores: um olhar da coordenação institucional. In: GEGLIO, Paulo César; MOREIRA, Dayse das Neves (org.) **RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E PIBID NA UFPB: expressões de trajetórias**. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2021. p.12-25.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOVERNO DA PARAÍBA. **Portaria SEECT nº 418 de 17 de abril de 2020**. Secretaria de Educação anuncia Regime Especial de Ensino para a Rede Estadual durante a pandemia. 2020. Disponível em: <https://pbeduca.see.pb.gov.br/guias-de-orienta%C3%A7%C3%A3o/normativas-federal-e-estadual>. Acesso em: 13 jun. 2022.

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barb; TRUST, Torrey; BOND, Aaron. As diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. **Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia**, [s. l.], 2020. Disponível em: <https://escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17>. Acesso em: 14 jun. 2022.

JESUS JÚNIOR, Silva Ademir de. Contribuições do PIBID para a formação dos licenciandos do curso de Química da UESB, Campus Itapetinga / BA. **Revista de Iniciação à Docência**, Bahia, v. 3, n. 1, p. 32-50, 2018. DOI:10.22481/rid-uesb.v3i1.4437. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rid/article/view/4437>. Acesso em: 15 jun. 2022.

LUZ, Natália Fante. **Percepções do Programa Residência Pedagógica durante o Ensino Remoto no contexto da UFMT/CUA**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciada em Ciências Biológicas) – Universidade Federal de Mato Grosso, Portal do Araguaia-MT, 2022. 43 p. Disponível em: https://bdm.ufmt.br/bitstream/1/2319/1/TCC_Natalia_Fante_Luz.pdf. Acesso em: 15 jun. 2022.

MACIEL, Alessandra de Oliveira, LIMA, Ana Ignez Belém; PONTES JÚNIOR, José Airton de Freitas. Estágio Supervisionado e Residência Pedagógica: possibilidades para formação docente crítica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 3, p. 2223-2239, 2020. DOI:10.21723/riaee.v15iesp3.14428. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14428>. Acesso em: 4 out. 2022.

MENEZES, Jones Baroni Ferreira de. Práticas de avaliação da aprendizagem em tempos de ensino remoto. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, Fortaleza, v.2, n.1, p. 01-13, abril. 2021. DOI:10.51281/impa.e021004. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/impa/article/view/5384>. Acesso em: 5 out. 2022.

MORAES, Roque. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2016.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2. ed, Ijuí: Unijuí, 2011.

PALÚ, Janete; SCHUTZ, Jenerton Allan; MAYER, Leandro. **Desafios da educação em tempos de pandemia**, Cruz Alta: Ilustração, 2020. 324 p.

PAULA, Gabrieli Silva Ney de; SOUZA, Sofia Batista; SALGADO, Sara Carolayne Mendonça; FARIA, Douglas Yago de. A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A PANDEMIA: implicações do ensino remoto. **Anais Educação em Foco: IFSULDEMINAS**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2021. Disponível em: <https://educacaoemfoco.ifsuldeminas.edu.br/index.php/anais/article/view/145>. Acesso em: 5 out. 2022.

PPP - Projeto Político Pedagógico. **Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Carlota Barreira**, Areia, 2022.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. É possível a conversa como metodologia de pesquisa? In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (org.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p.163-178.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012. 334 p.

SANTOS, Maria Betania Hermenegildo dos; CAVALCANTI, Carla Delania Monteiro; FRAGOSO, Maria Abílio; SANTOS, Paulo Renan Rodrigues dos; SILVA, Quêzia Raquel Ribeiro da. O Programa Residência Pedagógica na percepção dos residentes do curso de Química CCA/UFPB. In: GEGLIO, Paulo César; MOREIRA, Dayse das Neves (org.) **RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E PIBID NA UFPB: expressões de trajetórias**. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2021. p.55-65.

SILVA, Isabel Cristina Pereira da. **O Programa de Residência Pedagógica: contribuições na formação docente dos licenciandos em Matemática da UFPB/campus IV**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciada em Matemática) – Universidade Estadual da Paraíba, Rio Tinto, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/18100/1/ICPS20042020.pdf>. Acesso em: 5 out. 2022.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro da; CRUZ, Shirleide Pereira. A residência pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento - Diálogos Em Educação**, Rio Grande, v. 27, n.2, p. 227–247, 2018. DOI:10.14295/momento.v27i2.8062. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8062>. Acesso em: 6 out. 2022.

SILVESTRE, Magali. Aparecida; VALENTE, Wagner. Rodrigues. **Professores em Residência Pedagógica: estágio para ensinar Matemática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; FERREIRA, Lúcia Gracia. Ensino Remoto Emergencial e o Estágio Supervisionado nos Cursos de Licenciatura no Cenário da Pandemia Covid 19. **Rev. Tempos e Espaços em Educação**, Bahia, v. 13, n. 32, e-14290, 2020. DOI:10.20952/revtee.v13i32.14290. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/14290>. Acesso em 7 out. 2022.

SOUZA, Sandra Novais; ROCHA, Cristiane Ribeiro Cabral; ANDRADE, Heloise Vargas de; BRIZOLA, Weverlin Ferreira. O Programa de Residência Pedagógica em tempos de pandemia: em análise as experiências do subprojeto de um curso de Pedagogia de Campo Grande, MS. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 23, n. 3, p. 764-783, 2021. DOI:10.34019/1984-5499.2021.v23.35102. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/35102>. Acesso em: 16 out. 2022.

SUNAGA, Alexsandro; CARVALHO, Camila Sanches de. As tecnologias digitais no ensino híbrido. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (org.) **Ensino híbrido: Personalização e tecnologia na educação**, Porto Alegre: Penso, 2015. p. 113-124

UFPB – Universidade Federal da Paraíba. **Portaria Nº090/GR/REITORIA/UFPB**. João Pessoa: UFPB, 2020. Disponível em: http://www.prpg.ufpb.br/prpg/contents/downloads/Portaria_090_GR_Reitoria_UFPB.pdf/view. Acesso em: 14 jun. 2022.

VASCONCELOS, Flávia Cristina Gomes Catunda de.; SILVA, João Roberto Ratis Tenório da. A vivência na residência pedagógica em química: aspectos formativos e reflexões para o desenvolvimento da prática docente. **Formação Docente- Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 12, n. 25, p. 219-233, 2020. DOI:10.31639/rbpf.v13i25.426. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/347924692_A_vivencia_na_residencia_pedagogica_em_quimica_aspectos_formativos_e_reflexoes_para_o_desenvolvimento_da_pratica_docente. Acesso em: 17 out. 2022.

XIAO, Chunchen; LI, Yi. Análise sobre a influência da epidemia na educação na China. In: DAS, Veena; KHAN, Naveeda (ed.). Covid-19 and Student Focused Concerns: Threats and Possibilities, **American Ethnologist website**, [s. l.], 2020.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: Como ensinar**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

APÊNDICE A - CONVITE

CONVITE PARA PESQUISA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Olá residente (a),

Venho, por meio deste, convidar você para participar da pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulada como: **“PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: experiências vivenciadas na formação inicial de professores de Química durante o ensino remoto”**, que tem como pesquisadoras a graduanda Andressa da Cunha Soares, matrícula 20190176709, e as professoras orientadoras Dra. Maria Betania Hermenegildo dos Santos, matrícula SIAPE: 2530325 e Dra. Kalline de Almeida Alves Carneiro, matrícula SIAPE: 3149805.

O nosso trabalho tem como objetivos:

- **Objetivo geral:** Refletir sobre as experiências dos(as) residentes do Programa de Residência Pedagógica que participaram remotamente deste programa no curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal da Paraíba, Campus II – Areia PB, entre outubro de 2020 a março de 2022.
- **Objetivos específicos:** Identificar as contribuições que o PRP, desenvolvido de maneira remota, trouxe a sua formação como futura (o) docente; Conhecer como foi realizada as atividades desenvolvidas pelos(as) participantes do PRP, no que se refere ao período vivenciado na pandemia; Analisar sobre as expectativas dos(as) residentes do Programa de Residência Pedagógica do curso de Licenciatura em Química no ensino remoto.

Por que você foi convidado(a)? Por ser residente e ter participado do Programa de Residência Pedagógica atuando de forma remota.

Caso aceite participar, o que terei que fazer? Você terá que participar de uma conversa com a pesquisadora, sendo esta realizada na Universidade Federal da Paraíba, Campus II, Areia – PB.

A pesquisa aprender algum risco? Medidas de precaução e proteção foram adotadas, a fim de evitar danos.

Tenho que participar? Você é quem decide. Sua participação é voluntária e tens garantido o direito de não participar da conversa, sem a necessidade de explicação ou justificativa, podendo se retirar da pesquisa a qualquer momento.

O que acontecerá quando o estudo terminar? Os pesquisadores responsáveis farão uma apresentação dos resultados para os participantes, em uma data agendada. Os dados da pesquisa serão utilizados na construção do TCC, que ficará disponível no repositório da UFPB para consulta virtual, e em artigos para congressos.

Caso aceite, peço que preencha o **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**, o qual foi elaborado no Google Forms e será enviado por e-mail, para confirmação da sua participação nesta pesquisa (https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSesuuYnystcwcNB5BK_0YY85G_Sy8NW9b8o3TK-0P9LntiA2w/viewform). Ficarei lisonjeada ao aceitar participar e me coloco a disposição para quaisquer esclarecimentos.

- **Endereço:** Rua: Pedro Gonçalves de Lima, 137
- **Telefone:** (83) 99916-2944
- **Nome completo:** Andressa da Cunha Soares
- **E-mail:** dessaufpb10@gmail.com

Atenciosamente, Andressa da Cunha Soares

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Asseguro que li as informações do convite e que fui esclarecido(a) quanto à pesquisa **"PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: experiências vivenciadas na formação inicial de professores de Química durante o ensino remoto"**. Diante do exposto, declaro que concordo com as condições apresentadas, sendo a minha participação voluntária, sigilosa e gratuita, onde posso desistir dela a qualquer momento. Autorizo ainda às pesquisadoras, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, utilizarem total ou parcialmente os dados obtidos com o estudo. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

 **dessaufpb10@gmail.com** (não compartilhado) [Alternar conta](#)



E-mail:
Nome completo:
CPF:

Sua resposta

Concordo em participar?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Enviar

[Limpar formulário](#)

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários



APÊNDICE C - QUESTÕES NORTEADORAS PARA AS CONVERSAS

1. Como se deu a sua escolha para participar do Programa de Residência Pedagógica?
2. Como ocorreu a sua preparação na etapa inicial do PRP?
3. O que aconteceu durante o seu período de observação no PRP: Quais foram às turmas que você fez observações? Como era realizado o registro dessas observações?
4. Como você planejou as suas regências? Foi necessário fazer alterações no seu planejamento? Quais foram às turmas que você ministrou regências? Cite os pontos positivos e negativos sobre as suas regências.
5. O Programa de Residência Pedagógica atendeu as suas expectativas?
6. Quais às principais contribuições que o PRP, desenvolvido de maneira remota, trouxe a sua formação como futura (o) docente?
7. A forma como a disciplina de estágio ocorreu contribuiu nas atividades do Programa de Residência Pedagógica? Como foi a experiência de participar das aulas de estágio e essa relação entre o estágio e o Programa de Residência Pedagógica?