



A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DO IFMA CAMPUS BURITICUPU EM CONTEXTO PANDÊMICO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Maura Joseane Pereira da Silva Félix¹
Edilene Freitas Silva de Almeida²

Resumo: O presente trabalho apresenta o relato das experiências vivenciadas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, do Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Maranhão-IFMA, Campus Buriticupu, em uma escola do município de Buriticupu-MA. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e autoetnográfica, permitindo a análise crítica dos desafios, aprendizados e reflexões que permearam a formação docente. O percurso metodológico inclui a caracterização do contexto escolar e a análise de registros reflexivos mantidos ao longo da Residência Pedagógica (RP), como diários de campo, os documentos institucionais e os gerados além do retorno da preceptora responsável pela orientação pedagógica. A discussão aborda os desafios enfrentados, principalmente em virtude da Pandemia da COVID-19 e das adaptações necessárias para o ensino remoto. Além disso, reflete sobre a realização de um projeto de intervenção e sua culminância em um seminário, destacando os resultados e reflexões que esse processo suscitou, os quais foram fundamentais para proporcionar experiências práticas e reflexivas, essencial para o desenvolvimento de competências docentes. Nesse sentido, observou-se que tanto o estágio supervisionado como a RP são alicerces importantes, assim como o ensino e a pesquisa, para a formação docente, pois contribuem com a relação indissociável da teoria e prática.

Palavras-chave: Relato de experiências. Teoria e prática. Ensino remoto. Residência pedagógica. Pandemia da COVID-19.

THE PEDAGOGICAL RESIDENCE IN THE DEGREE COURSE IN BIOLOGICAL SCIENCES AT IFMA CAMPUS BURITICUPU IN AN OPANDEMIC CONTEXT: AN EXPERIENCE REPORT

Abstract: This work presents a report on experiences within the scope of the Pedagogical Residency Program of the Degree Course in Biological Sciences, at the Federal Institute of Education, Sciences and Technology of Maranhão-IFMA, Campus Buriticupu, in a school in the municipality of Buriticupu-MA. The research adopts a qualitative and autoethnographic approach, allowing critical analysis of the challenges, learning and reflections that permeated teacher training. The methodological path includes the characterization of the school context and the analysis of reflective records kept throughout the Pedagogical Residency (RP), such as field diaries, institutional documents and those generated in addition to the return of the preceptor responsible for pedagogical guidance. The discussion addresses the challenges faced, mainly due to the COVID-19 Pandemic and the necessary adaptations for remote

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Campus Buriticupu (IFMA). Buriticupu, Maranhão, Brasil. Maura.silva@acad.ifma.edu.br

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Campus Buriticupu (IFMA). Buriticupu, Maranhão, Brasil. edilenefreitas@ifma.edu.br

teaching. Furthermore, it reflects on the carrying out of an intervention project and its culmination in a seminar, highlighting the results and reflections that this process gave rise to, which were fundamental in providing practical and reflective experiences, essential for the development of teaching skills. In this sense, it was observed that both supervised internship and PR are important foundations, as well as teaching and research, for teacher training, as they contribute to the inseparable relationship between theory and practice.

Keywords: Experience report. Theory and practice. Remote teaching. Pedagogical residency. COVID-19 pandemic.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil tem enfrentado desafios constantes para alinhar-se às necessidades complexas e dinâmicas do ambiente escolar contemporâneo, particularmente no contexto da Educação Básica. Nesse cenário, o Programa de Residência Pedagógica (PRP), promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), surge como uma política pública de formação inicial, cujo objetivo é integrar de maneira significativa a teoria e a prática pedagógica, preparando licenciandos para os desafios reais da docência. Assim, o estágio escolar no PRP é uma etapa fundamental para a formação dos futuros professores (Martins, 2022), pois os licenciandos têm a oportunidade de vivenciar a realidade da sala de aula, aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade e desenvolver habilidades pedagógicas.

O estágio escolar no âmbito do PRP permite aos residentes conhecerem a rotina escolar, as demandas dos alunos, as práticas pedagógicas em vigor e os desafios enfrentados pelos professores no dia a dia. Além disso, proporciona uma experiência enriquecedora de troca de conhecimentos, reflexão sobre a prática docente e desenvolvimento de um olhar crítico sobre a educação.

Nesse contexto, o presente artigo relata a experiência de uma licencianda em Ciências Biológicas que participou do PRP em uma escola do município de Maranhão. Durante o período de residência, a residente enfrentou o desafio adicional de atuar em meio à pandemia de COVID-19, contexto que exigiu uma adaptação rápida para o ensino remoto e o uso de tecnologias digitais. A introdução abrupta dessas novas exigências evidenciou a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas flexíveis e criativas, bem como de fortalecer a capacidade reflexiva

diante de imprevistos e dificuldades, atributos essenciais para a formação de um profissional preparado para lidar com a diversidade do ambiente educacional.

Para explorar essas questões, o estudo adota uma abordagem autoetnográfica, na qual a própria residente descreve e analisa criticamente suas experiências, desafios e aprendizados. O relato compreende desde as primeiras impressões e expectativas no início da residência até as adaptações feitas durante o ensino remoto e as reflexões desencadeadas pelo processo de intervenção pedagógica. Além disso, a autora reflete sobre a realização de um seminário de apresentação do projeto de intervenção, que se mostrou um ponto culminante de sua experiência formativa.

Este relato visa, portanto, não apenas descrever a experiência prática da residência, mas também contribuir com o debate sobre a formação inicial de professores em tempos de mudanças significativas, oferecendo uma análise crítica que evidencia o impacto do PRP no desenvolvimento da identidade docente e nas competências pedagógicas da residente.

A introdução ao ambiente escolar, acompanhada da necessidade de adaptação ao ensino remoto, permitiu à residente confrontar teorias pedagógicas com a prática e construir, a partir de suas próprias vivências, um repertório de conhecimentos e habilidades essenciais para a profissão docente.

Assim, o PRP possibilitou à residente sua inserção no ambiente profissional, sua interação com a equipe da unidade escolar e o enfrentamento dos desafios, o que contribuiu, significativamente, para seu desenvolvimento pessoal e profissional. A experiência reforçou suas habilidades técnicas e permitiu desenvolver competências interpessoais essenciais, como comunicação, trabalho em equipe e resolução de problemas.

2 O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP)

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação do Ministério da Educação (MEC), desempenha um papel determinante na formação de professores da educação básica, ampliando o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior. Uma de suas linhas de ação é a indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a

educação básica nos formatos presencial e a distância, o que impacta diretamente na formação acadêmica dos licenciandos (Brasil, 2020).

Considerando essa linha de ação, a CAPES instituiu o PRP, com o objetivo de induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso (Brasil, 2020).

Diante disso, observa-se que o Programa é de grande relevância para os graduandos, pois fornece a esses um aperfeiçoamento, na prática, do que aprenderam teoricamente em sala de aula. Assim, Santos et al. (2019, p. 5) afirmam que “fica evidente que a partir da rotina vivenciada na unidade escolar, das nossas observações, das reuniões e trocas realizadas, a Residência Pedagógica tem sido uma experiência significativa e construtiva”.

Este Programa, estabelecido mediante a portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, tem como finalidade: “[...] apoiar Instituições de Ensino Superior na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica” (BRASIL, 2018).

Desse modo, o PRP não apenas insere os acadêmicos de licenciatura na escola de educação básica, mas também proporciona aos futuros docentes uma qualificação e visão ampla da realidade que, futuramente, irão fazer parte. De acordo com FARIA et al. (2021, p. 7), “com o desenvolvimento do programa criou-se, para os residentes, a oportunidade de trabalhar conceitos teóricos na prática, promovendo assim uma reflexão a cada nova aula, visando instigar a busca do conhecimento pelos alunos”.

De acordo com o Edital nº 6/2018 da CAPES, os objetivos do Programa de Residência Pedagógica são:

- A. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- B. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- C. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso

da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.

D. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

Diante desses objetivos, nota-se que o programa busca trazer aos licenciandos uma conexão entre o que estão aprendendo na Instituição acadêmica e o que estão praticando no PRP, tendo como orientações básicas a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nesse sentido, compreende-se que o estágio estabelece um amplo campo de conhecimento. Pimenta e Gonçalves (1990) consideram que a finalidade do estágio é propiciar ao aluno uma aproximação com a realidade na qual atuará, dessa forma o PRP proporcionou, na prática, uma experiência que não pode ser plenamente compreendida apenas pela teoria, pois a sala de aula requer uma visão crítica e reflexiva da realidade vivenciada. Já Santos *et al.* (2020, p. 12) constataram que “a maioria dos residentes acreditam que é uma maneira de solidificar a teoria com a prática, sendo um fator determinante para uma formação com uma visão do real”.

De acordo com Pérez Gómez (1992, p. 108), o método de formação profissional é [...] “um processo de preparação técnica, que permite compreender o funcionamento de regras e das técnicas do mundo real da sala de aula e desenvolver as competências profissionais exigidas pela sua aplicação eficaz”.

Logo, é possível afirmar que a escola é o espaço onde o licenciando, ao aliar teoria e na prática, obterá uma compreensão clara do campo de trabalho docente. Essa etapa será importante para a formação do graduando, pois possibilitará ao futuro profissional uma vivência do fazer pedagógico durante seu percurso acadêmico.

Nesse mesmo entendimento, Lima (2002, p. 39) enfatiza que é “na condição de eternos aprendizes da prática docente, que se vai mudando, fazendo e refazendo a profissão, bem como crescendo como pessoa e como profissionais”. E isso faz repensar a importância da prática docente diante dos desafios futuros que aparecerão no decorrer da profissão.

Partindo dessa premissa, nota-se que o PRP propicia uma bagagem de conhecimento que o educando outrora desconhecia, pois, mediante a articulação entre teoria e prática, pode conhecer o contínuo e longo processo de ensino e de aprendizagem. De forma que as experiências vivenciadas contribuem de forma

necessária para a formação, reconstrução, para as conquistas e descobertas do profissional que se pretende ser e, conseqüentemente, para a melhoria da educação (GONÇALVES; SILVA; BENTO, 2019).

Tendo em vista esse olhar mais complexo a respeito dos obstáculos encontrados durante o processo de ensino, o que ocasiona aos acadêmicos uma maturidade e sensibilidade para recorrentes adversidades, resultando num profissional mais preparado e qualificado para o âmbito escolar.

Ainda, de acordo com o edital da CAPES nº 6/2018 o PRP é dividido da seguinte maneira:

- a) Dois meses para o curso de formação de preceptores e preparação dos alunos para o início das atividades da residência pedagógica;
- b) Quatro meses de orientação conjunta (docente orientador/preceptor) com ambientação do residente na escola e elaboração do Plano de Atividade do residente, devendo o residente cumprir o mínimo de 60 horas na escola campo;
- c) Dez meses para a realização de 320 horas de imersão na escola, sendo no mínimo 100 horas destinadas à regência de classe, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica específica, da gestão da sala de aula, planejamento e execução de atividades, planos de aulas, sequências didáticas, projetos de ensino e atividades de avaliação da aprendizagem dos alunos; e
- d) Dois meses para a elaboração do relatório final, avaliação e socialização dos resultados (BRASIL, 2018).

Mediante o enunciado, vemos que o Programa tem um período de 18 meses, sendo este dividido em três etapas e devendo atingir uma carga horária final de 440 horas. A primeira etapa é o período em que o acadêmico vai conhecer o ambiente escolar, esta fase é chamada de ambientação e tem uma duração de 60 horas. Na segunda etapa, o licenciando será inserido em todas as atividades da escola em que o preceptor participa. Fase em que precisará elaborar ao menos um projeto de intervenção, este período terá uma extensão de 320 horas, entre as quais, deverão ser destinadas, no mínimo, 100 horas à regência de classe, incluindo o planejamento, atividades preparatórias, projeto de intervenção, entre outros.

E, por último, tem-se a terceira etapa, correspondendo a 60 horas para a elaboração do relatório final; neste, deve conter as avaliações e as experiências vivenciadas durante os dezoito meses. Todo esse processo deve ser devidamente acompanhado pelo(a) preceptor(a) da educação básica, por um(a) orientador(a) e um coordenador da Instituição de Ensino Superior (IES).

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste estudo, a metodologia adotada para o relato da experiência de participação no PRP é a autoetnografia, uma abordagem qualitativa que combina a pesquisa etnográfica com a reflexão introspectiva do autor sobre suas próprias experiências. Segundo Santos (2017, p. 221), a autoetnografia é um método de pesquisa que:

a) usa a experiência pessoal de um pesquisador para descrever e criticar as crenças culturais, práticas e experiências; b) reconhece e valoriza as relações de um pesquisador com os “outros” (sujeitos da pesquisa) e c) visa a uma profunda e cuidadosa autorreflexão, entendida aqui como reflexividade, para citar e interrogar as interseções entre o pessoal e o político, o sujeito e o social, o micro e o macro.

Para o autor, nos últimos anos, a autoetnografia tornou-se um método importante e legítimo em muitas disciplinas e contextos de pesquisa pelo princípio da reflexividade. A escolha por essa metodologia se fundamenta na proposta de compreender, a partir da vivência pessoal, os desafios, as práticas e as reflexões realizadas durante a residência, além de explorar como essa experiência contribuiu para a formação profissional e o desenvolvimento da identidade docente da autora.

A coleta de dados foi realizada por meio de instrumentos que possibilitaram o registro e a análise de informações, como: o diário reflexivo de campo e os documentos institucionais e os gerados durante a residência pedagógica.

O diário permitiu o registro das percepções sobre o trabalho realizado na escola parceira, sobre as aulas ministradas, sobre os desafios pedagógicos enfrentados, sobre as interações com alunos e colegas docentes, além de reflexões sobre a própria prática pedagógica. Em relação aos documentos, a recolha de dados incluiu tanto os documentos oficiais relacionados à RP, como o projeto de intervenção pedagógica, os planos de aula e os relatórios das atividades realizadas durante a execução do projeto.

3.1 A escola campo

As atividades foram desenvolvidas na Unidade Integrada Simar Pereira Pinto, criada em 1997, por iniciativa do então prefeito Municipal Antônio Gildan Medeiros, por meio do Projeto de Lei de Nº 0101/2005 e autorização de funcionamento, Resolução nº004/2007-CMEB. A escola está localizada na rua do Hospital s/n, recebendo esse nome em homenagem ao falecido, o Sr. Simar Pereira Pinto.

Inicialmente foram utilizadas as instalações do antigo Hospital Municipal Pedro Neiva de Santana, que foram adaptadas para a necessidade da escola. No entanto, no dia 15 de novembro de 2001, foram inauguradas as novas instalações da escola situada à rua da Liberdade s/nº, um prédio com salas amplas e arejadas.

As atividades pedagógicas observadas nessa unidade municipal de ensino fundamental, em Buriticupu-MA, perduraram ao longo de 18 meses, tempo este estabelecido pela Capes para a conclusão da RP. Na Figura 1, tem-se a imagem da escola no período da RP.

Figura 1- Imagem da escola no período da Residência Pedagógica



Fonte: Fernandes (2018).

3.2 SUJEITOS ENVOLVIDOS

Por se tratar de uma pesquisa de natureza reflexiva, em que a autora se posiciona como protagonista de suas próprias experiências, a ética na pesquisa foi garantida por meio da reflexão crítica sobre o impacto de suas vivências e da busca

pela transparência na construção dos relatos. Entretanto, respeitando o anonimato dos participantes, eles não serão identificados.

Dito isso, a orientação pedagógica foi realizada por uma preceptora da Unidade Integrada Simar Pereira Pinto, licenciada em Biologia, pós-graduada em Genética e Embriologia Aplicada ao Ensino de Ciências, com experiência de 16 anos de carreira docente. A orientação acadêmica bem como a coordenação do programa ficaram a cargo de um professor do IFMA Campus Buriticupu, Mestre em Genética e Melhoramento desde 2012, cuja experiência foi relevante para garantir o rigor metodológico e científico necessário ao desenvolvimento do projeto.

O programa contou com a participação ativa de dez residentes, todas acadêmicas do 7º período do curso de Licenciatura em Biologia e, diretamente, envolvidas na elaboração, execução e avaliação das atividades pedagógicas propostas.

Ademais, a colaboração dos estudantes do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental, com idades compreendidas entre 12 e 15 anos, do turno vespertino, foi importante para a implementação das atividades de ensino e aprendizagem em Ciências. Além destes, a equipe administrativa e pedagógica da escola, incluindo gestores, professores, coordenadores e demais funcionários, desempenhou um papel imprescindível na execução do PRP. O suporte institucional oferecido, aliado ao engajamento de todos os envolvidos, foi essencial para a efetivação das atividades propostas ao longo do período de um ano e meio, favorecendo um ambiente de cooperação e aprendizagem contínua.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A participação no PRP, durante o qual a autora viveu intensas experiências pedagógicas, proporcionou reflexões significativas sobre as práticas de ensino, especialmente no contexto pandêmico da COVID-19. As dificuldades impostas pelo ensino remoto e as adaptações permitidas foram desafios importantes, mas também possibilitaram a construção de novos aprendizados que contribuíram para a formação da identidade docente. Neste capítulo, discute-se esses desafios e os resultados obtidos, com ênfase no impacto da pandemia no processo de ensino e de aprendizagem e nas lições extraídas do projeto de intervenção pedagógica

desenvolvido.

4.1 O contexto da pandemia e o ensino remoto

O período pandêmico decorrente da COVID-19 apresentou desafios sem precedentes para o ensino em todo o mundo. Nesse contexto, a residência pedagógica da autora não foi exceção. A transição abrupta e forçada do ensino presencial para o ensino remoto, exigiu bastantes adaptações rápidas e significativas na prática pedagógica. Para um residente de Licenciatura em Ciências Biológicas, cuja formação não foi voltada para metodologias digitais, esse processo de adaptação foi ainda mais desafiador.

A COVID-19, segundo o Ministério da Saúde (2020), é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Assim, devido à necessidade de isolamento social, houve inúmeros desafios, várias mudanças e readaptações em muitas instituições, dentre elas as escolares, o que provocou um caos na sociedade e, conseqüentemente, no ensino.

Dentre tantas áreas que sofreram com a pandemia da COVID-19, a educação foi uma das mais afetadas, uma vez que as escolas foram todas fechadas de imediato até segunda ordem para cumprimento da quarenta ou isolamento social, ocasionando várias desistências dos alunos. Assim, Pereira, et al. (2020, p. 04) relata que, como o período pandêmico chegou ao extremo, foi adotado o Isolamento Social, impedindo que as pessoas saíssem de suas residências para prevenir a proliferação do vírus.

Dessa forma, algumas unidades escolares tiveram que se reinventar para dar continuidade ao ensino. E para tal, tiveram que se adaptar ao Ensino Remoto Emergencial (ERE), visando diminuir os impactos na aprendizagem, causados pelo isolamento social. Ainda assim, isso acarretou alguns desconfortos, porque, além das adaptações aos novos recursos tecnológicos de trabalho, era necessário lidar com certa desmotivação por partes dos envolvidos, causada em grande parte pela falta de atenção ou interação entre professor e aluno, entre aluno e colegas de turma. Apesar de todos os desafios encontrados, a metodologia auxiliou para dar prosseguimento ao ano letivo.

Pudemos vivenciar todo esse processo de forma remota, no qual vimos a ausência deles nas salas online e uma sala de aula virtual vazia é uma experiência “cinzenta” para o estudante, uma sala sem vida, sem presença social e cognitiva que rapidamente se torna num espaço “sem vida” (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020).

Nesse contexto, segundo Menezes et al. (2020, p. 3), “evidenciou-se a necessidade do uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, propiciando que os professores se reinventassem para utilizar ferramentas síncronas e assíncronas que contribuíssem em suas aulas”. Dessa forma, foi necessário criar metodologias para a continuação do ensino.

Diante disso, a instituição ofertou o ensino de forma remota, sendo esse realizado em quatro dias da semana, nas turmas de 8º ano, utilizando a plataforma *WhatsApp*. Ainda que de forma distante, esse foi o primeiro contato com a sala de aula, em que participavam, aproximadamente, apenas cinco alunos em uma turma de quase quarenta estudantes.

Ao iniciar a regência, não somente esses desafios foram enfrentados, mas também outros, como a resistência por parte da gestão da Unidade que, de início, impossibilitou-nos de conhecer, pessoalmente, os colaboradores e estudantes da escola.

Durante o período da RP, muitas experiências, adaptações e descobertas foram vivenciadas, em que se observou de perto a realidade de uma escola. E todo esse evento favoreceu para que se percebesse o quanto as escolas, docentes e discentes sofreram com a pandemia da COVID-19.

Uma unidade de ensino que contava com 809 alunos na forma presencial viu esse número cair para 610 durante o período pandêmico. A turma em que se realizou a regência, por exemplo, continha 35 alunos matriculados, entretanto apenas quatro continuaram a frequentar as aulas remotas. Isso ocorreu por diversos fatores, dentre eles a falta de acesso a aparelhos tecnológicos e à *internet*.

Esse contexto despertou a atenção para o fato de que a educação vai além do olhar do educador, deve também estar interligado ao campo social, pois, “há uma necessidade de se caminhar para uma cidadania multicultural planetária, construindo relações humanas baseadas na convivência emancipatória, amorosa, sensível, criativa, fortalecendo a cidadania, a democracia e o carácter público da educação” (Carta do Porto, Instituto Paulo Freire, p. 1, 2004).

Foi observado que alguns alunos tinham dificuldade de acompanhar e absorver as aulas remotas, enquanto outros além de não ter acesso à internet não tinham sequer o livro didático e isso tornava a situação ainda mais difícil. Essas e outras dificuldades foram apontadas por Rodrigues (2020), como os seguintes desafios: suporte tecnológico aos discentes para acompanhamento das atividades remotas, normatização das ações e dos procedimentos e formação dos professores.

Assim, no intuito de amenizar o impacto negativo que a COVID-19 ocasionou, foi desenvolvido, junto com a preceptora e residentes um Projeto de Intervenção, cujo objetivo era observar como e o que eles haviam compreendido dos temas trabalhados de forma remota. Também foi promovido um seminário, com o título “Corpo humano: saúde e sexualidade”, com o objetivo principal de sensibilizar os alunos em relação à saúde e à sexualidade humana em diversos âmbitos.

Dessa forma, seguindo todas as normas e medidas de proteção que o Ministério de Saúde orientava, com o retorno das aulas híbridas e a aprovação do gestor e da preceptora da escola, a turma foi dividida em grupos com o intuito de fazer um “Aulão”, para que, de modo dinâmico e reflexivo, os alunos participassem e absorvessem mais os conteúdos ministrados outrora *online*, buscando envolvê-los e ver seu desenvolvimento extraclasse.

Logo, este projeto acarretou um aumento de números de alunos participativos, confirmando o que declarou Freire (1996. p. 52), “a educação é sempre histórica, localizada e deve contribuir para que os aprendentes (professores e alunos) assumam-se como seres sociais e históricos, como seres pensantes, transformadores, criadores e realizadores de sonhos”.

4.2 Relato do seminário do projeto de intervenção

Um Projeto de Intervenção, ou pesquisa-ação, como também é chamado, destaca-se pelas evidências concretas, pela resolução de questões coletivas e pela participação ativa dos indivíduos envolvidos na realidade social.

Diante disso, para elaboração desse Projeto, contou-se com um período de cinco meses (01/07/2021 à 03/12/2021) para organizar, orientar e produzir os conteúdos a serem apresentados, bem como os materiais/objetos que seriam expostos durante a exposição nas oficinas com os alunos do 7º ao 9º ano do ensino

fundamental, com a faixa etária de 12 à 15 anos da Unidade Integrada Simar Pereira Pinto, do turno vespertino.

O projeto “Corpo humano: saúde e sexualidade”, como dito, tinha como objetivo principal, sensibilizar os alunos em relação à saúde e à sexualidade humana em diversos âmbitos, além de capacitá-los para abordarem o tema em múltiplas dimensões (biológica, afetiva, ética e sociocultural) na sala de aula, de forma responsável e consciente, proporcionando a promoção da saúde, formação de valores, hábitos e estilo de vida saudável.

Como as aulas estavam sendo desenvolvidas de forma híbrida, o ensino ficou estruturado da seguinte maneira: quando as aulas eram ofertadas aos alunos de forma *online*, orientávamos o conteúdo para os estudantes e, no período presencial, ajudávamos na elaboração dos materiais pedagógicos e didáticos para preparação e construção das oficinas, assim, como podemos observar na Figura 2.

Figura 2 - Orientando os alunos para o Projeto de Intervenção



Fonte: Autora, 2021.

A implementação deste projeto trouxe desafios importantes, especialmente na adaptação de uma didática eficaz para as atividades remotas. No entanto, alguns resultados valiosos foram obtidos, pois observou-se que as expectativas das residentes durante o processo do projeto foram atendidas, visto que os alunos e demais envolvidos desenvolveram uma melhor relação entre a teoria e prática além de reforçar mais os conteúdos de ciências ministrados de forma remota. E “sob essa ótica, foi de extrema valia a atividade desenvolvida, possibilitando sair do campo teórico da ciência e se inserir mais na prática do conteúdo” (IMAMURA ET AL., p. 10, 2023).

É importante ressaltar que a atividade envolveu não só os alunos para essa atividade curricular, como também grande parte da equipe da unidade (gestor, professores, coordenadores, entre outros), todos abraçaram e ajudaram no desenvolvimento e realização dessa atividade. Essa participação fomentou o encorajamento em todos os residentes para realização e conclusão do Projeto.

No dia 13 de dezembro de 2021, realizou-se a apresentação do Projeto de Intervenção na unidade, quando os alunos colocaram em prática tudo o que haviam estudado durante a regência, concluindo a atividade. Assim, pode-se observar, na Figura 3, a abertura do projeto, enquanto na Figura 4, a oficina de exposição e na Figura 5, a oficina teatral.

Figura 3 - Abertura do Projeto de Intervenção



Fonte: Autora, 2021.

Figura 4 - Oficina de exposição



Fonte: Autora, 2021.

Figura 5 - Oficina teatral



Fonte: Autora, 2021.

Por fim, o seminário, que se constituiu como culminância do projeto de intervenção, ajudou a autora a refletir sobre a importância da prática pedagógica colaborativa, em que o *feedback* contínuo e as trocas de experiências com outros profissionais são essenciais para o crescimento profissional, especialmente em tempos difíceis como o contexto da pandemia. A atividade foi produtiva e rica em conhecimento, produzindo resultados tanto para os residentes como para os alunos e para toda a unidade escolar, visto que, em equipe, foram construídas grandes aprendizagens durante este período de cinco meses.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo apresentar o relato de experiência de no PRP, vivenciado no período de 18 meses (iniciado em novembro de 2020 à abril de 2022) em uma escola do município de Buriticupu-MA.

Diante das experiências apresentadas, observou-se que as principais dificuldades encontradas tanto pelos participantes do PRP quanto pelos professores e alunos foram as adaptações ao ensino remoto e a introdução de novas ferramentas de ensino que facilitasse o ensino e aprendizagem. Nesse sentido, destaca-se a importância do Programa na formação da identidade docente ao aproximar a autora da realidade escolar, mostrou o papel do suporte institucional (orientadores e coordenadores) para o sucesso da experiência.

Percebeu-se, ao longo deste trabalho, que a Residência Pedagógica assim como o estágio supervisionado são fundamentais para a formação de futuros professores, pois oferecem uma prática no ambiente escolar que vai além do conhecimento teórico. Essas experiências permitem que os licenciandos compreendam a dinâmica real da sala de aula, enfrentem desafios práticos e desenvolvam habilidades pedagógicas fundamentais.

Durante esses períodos, o futuro professor pode observar e interagir diretamente com os alunos, aplicando estratégias de ensino e desenvolvendo seu próprio estilo pedagógico, o que contribui para a construção de uma identidade docente. Além disso, a proximidade com professores experientes proporciona uma visão valiosa sobre as práticas pedagógicas e a gestão de sala de aula, permitindo uma adaptação progressiva ao ambiente escolar.

Essas vivências também facilitam uma reflexão crítica sobre a prática docente, o que é essencial para o desenvolvimento profissional contínuo. Ao vivenciar as situações do cotidiano escolar, o futuro professor tem a oportunidade de entender melhor as necessidades e dificuldades dos alunos, a importância da inclusão e os métodos de avaliação mais adequados.

Esse contato direto com a realidade educacional favorece a formação de um profissional mais preparado para lidar com a diversidade e complexidade do ensino, contribuindo para que ele se torne um professor reflexivo e apto a promover uma educação de qualidade, contextualizada e transformadora.

Embora, num primeiro momento, as dificuldades tenham ganhado maior foco, pois o desenvolvimento do programa ocorreu em meio a uma pandemia de proporção mundial, pode-se afirmar que os objetivos foram alcançados. Isso porque, durante a residência pedagógica, percebeu-se o interesse e entusiasmo dos discentes quando algumas atividades da disciplina de ciências foram desenvolvidas fora da sala de aula, na prática, e com colegas de outras turmas.

Era uma situação nova para todos, inclusive para os professores, mas a capacidade de se adaptar ao cenário da Pandemia COVID-19, utilizando as ferramentas digitais, revelou não apenas um potencial forte da sociedade contemporânea, mas também que esses recursos são imprescindíveis para a educação.

Além disso, tais experiências podem estimular o interesse e pela profissão,

uma vez que tira a noção de ensino do âmbito mais teórico e o torna mais tangível e prático, incentivando questionamentos e fazendo o acadêmico/residente compreender a magnitude deste tipo de trabalho ao investigar, em sua experiência, seus pontos positivos e negativos.

Em última análise, apenas na sala de aula, compreendendo o significado desafiador e se envolvendo com os aspectos emocionais dos alunos, podemos compreender a profissão de professor.

Agradecimentos

A Deus por permitir a conclusão de uma etapa significativa da minha formação acadêmica e pessoal; ao IFMA Campus Buriticupu pela sólida formação inicial e pela oportunidade de participar da Residência Pedagógica na Unidade Simar Pereira Pinto, experiência que contribuiu imensamente para meu crescimento profissional; à minha orientadora Edilene Freitas pela dedicação e orientação; e à minha família pelo apoio incondicional em cada etapa deste percurso, oferecendo-me a força e o suporte emocional necessário.

Referências

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**. Sobre a CAPES. [online] 2020. Disponível em:

<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/sobre-a-cap>. Acesso em: 14 out. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**. Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Dispõe sobre as diretrizes gerais para os programas de Residência Pedagógica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 01 mar. 2018.

DE MENEZES, Jones Baroni Ferreira et al. Criação e aplicabilidade de recursos tecnológicos no ensino de biologia. **Revista Prática Docente**, v. 5, n. 3, p. 1964-1979, 2020.

PEREIRA, Mara Dantas et al. A pandemia de COVID-19, o isolamento social, consequências na saúde mental e estratégias de enfrentamento: uma revisão integrativa. **Research, Society and development**, v. 9, n. 7, p. e652974548-e652974548, 2020.

DOS SANTOS, Eliane Barcelos et al. A importância do Programa de Residência Pedagógica na formação de professores no Instituto Federal Farroupilha, Campus São Vicente do Sul. **Revista Insignare Scientia-RIS**, v. 3, n. 1, p. 42-56, 2020.

FARIA, Adriana Cássia de et al., A importância da residência pedagógica na imersão dos estudantes de graduação no ambiente escolar. **Revista Brasileira de Desenvolvimento**, Curitiba, v.7, n.9, p. 90942-90950 – setembro, 2021.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES, S. M. S.; SILVA, J. F.; BENTO, M. G. Relato sobre o Programa de Residência Pedagógica: Um olhar sobre a Formação Docente. **Rev. Mult. Psic.** v. 13, n. 48, p. 670-683, 2019.

GONZATTO, Marcelo; CORSO, Mário; SENHORAS, Elói Martins; SEGATA, Jean; MENEGHETTI NETO, Alfredo; VERONESE, Marília Veríssimo. “**Mudanças de comportamento, na economia e no trabalho**: como as epidemias transformam o mundo”. GaúchaZH, 20 de março, 2020.

IMAMURA, J. S.; RUSIQUIM, R. L.; BARATIERI, S.; RIVA, P. B. da. Licenciandas em ciências biológicas: relato de experiência do estágio docência em ciências em uma escola pública no norte do Paraná. **Revista de Iniciação à Docência**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. e12547, 1-17, 2023. DOI: 10.22481/riduesb.v8i1.12547. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rid/article/view/12547>. Acesso em: 14 out. 2024.

LIMA, M. S. L. **A hora da prática**. 4. ed. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2002.

MARTINS, R. R. Programa de residência pedagógica e formação docente: efeitos analisados sob a ótica de estudantes residentes. In: CARVALHO, C. M. N., SOARES, I. B., and COSTA, M. L. R., eds. **Veredas e (re)configurações da formação docente** [online]. Belo Horizonte: Editora UEMG, 2022, pp. 158-183. ISBN: 978-65-86832-20-4.

FERNANDES, Isadora Cardoso, Valmir Pereira, and Gilmara Coutinho. Relato de experiência no programa residência pedagógica: Vivências e desafios na iniciação à docência de filosofia.

MOREIRA, J. A., HENRIQUE S, S., BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, 34, 351-364, 2020.

MOREIRA, J. A.; FERREIRA, A. G.; ALMEIDA, A. C. Comparing communities of inquiry in higher education students: one for all or one for each? **Open Praxis**, v. 5, n. 2, p. 165-178, 2013.

PEREZ GOMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Editora Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido e GONÇALVES, Carlos Luiz. **Reverendo o ensino de 2º grau**: propondo a formação de professores. (Coleção Magistério – 2º Grau). 2ª. Ed. rev.. Editora Cortez. São Paulo – SP. 1992.

RODRIGUES, Elisa. **Ensino remoto na Educação Superior**: desafios e conquistas em tempos de pandemia. Horizontes, 2020. [online] Disponível em: <<https://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/06/ensino-remoto-na-educacao-superior/>>. Acesso em: 14 out. 2024.

SANTOS, Zenaira et al. Residência pedagógica e a formação de professores (as): entre a prescrição e as experiências. **Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia: políticas, linguagens e trajetórias**, p. 3914-3925, 2019.

SANTOS, Silvio Matheus Alves. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. PLURAL, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v.24.1, 2017, p.214-241. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6497/649770014013/html/>. Acesso em 08.11.2024.

VAINI, Jussara Oliveira; CRISPIM, Bruno do Amaral; PEREIRA, Maria Fernanda Ramos; FERNANDES, Marcos Gino. Aulas práticas de Biologia Celular para alunos do Ensino Médio da rede pública de ensino na cidade de Dourados-MS: um relato de experiência. **Horizontes - Revista de Educação**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 145–152, 2013. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/horizontes/article/view/1819>. Acesso em: 14 out. 2024.