



A IMPORTÂNCIA DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO PERCURSO FORMATIVO DE ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA (UNIMONTES)

Vanessa Tamiris Vanessa Rodrigues Rocha
Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Estadual de Montes
Claros, Brasil

[f vanessatamiiris@gmail.com](mailto:vanessatamiiris@gmail.com)

Rahyan de Carvalho Alves
Universidade Estadual de Montes Claros, Brasil

rahyan.alves@unimontes.br

RESUMO – O objetivo deste trabalho é refletir sobre a importância do Programa Residência Pedagógica no percurso formativo de estudantes do curso de Geografia Licenciatura do Centro de Ciências Humanas (CCH) da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes – campus sede). Para tanto, utilizou-se como metodologia revisão bibliográfica, pautada em autores, como: Rocha (2000); Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007); Silvestre e Valente (2014); Silva e Cruz (2018); Silva et al. (2020); Lima (2020), dentre outros, através da leitura de livros e artigos científicos disponíveis em bibliotecas virtuais; a partir dos descritores: formação de professores, programa residência pedagógica, geografia etc.; apresentação de relato de experiência sobre a realização das atividades da RP, em turmas do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola localizada em Montes Claros, cidade situada na Região Intermediária de Montes Claros (Brasil), e descrição dos trabalhos científicos elaborados a partir da participação no programa – que contribuíram para a aprovação da autora no Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO) da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). Considera-se que, o Programa Residência Pedagógica configura-se como essencial para que o professor ainda em formação tenha a possibilidade de observar e conhecer o sistema de ensino, contribuindo para a construção de conhecimento através da Pesquisa.

Palavras-chave: Formação de professores; Prática docente; Formação científica.

THE IMPORTANCE OF PEDAGOGICAL RESIDENCE IN THE COURSE TRAINING OF STUDENTS ON THE DEGREE COURSE IN GEOGRAPHY (UNIMONTES)

ABSTRACT – The objective of this work is to reflect on the importance of the Pedagogical Residency Program in the training path of students in the Geography Degree course at the Center for Human Sciences (CCH) at the State University of Montes Claros (Unimontes – main campus). To this end, a bibliographic review was used as a methodology, based on authors such as: Rocha (2000); Pontuschka, Paganelli and Cacete (2007); Silvestre and Valente (2014); Silva and Cruz (2018); Silva et al. (2020); Lima (2020), among others, through reading books and scientific articles available in virtual libraries; based on the descriptors: teacher training, pedagogical residency program, geography, etc.; presentation of an experience report on carrying out PR activities, in 6th year elementary school classes at a school located in Montes Claros, a city located in the Intermediate Region of Montes Claros (Brazil), and description of the scientific work prepared based on participation in the program – which contributed to the author's approval in the Postgraduate Program in Geography (PPGEO) at the State University of Montes Claros (UNIMONTES). It is considered that the Pedagogical Residency Program is essential for teachers still in training to have the possibility of observing and getting to know the education system, contributing to the construction of knowledge through Research.

Keywords: Teacher training; Teaching practice; Scientific training.

INTRODUÇÃO

O programa Residência Pedagógica (PRP ou RP) foi instituído no intuito de aperfeiçoar a formação prática nos cursos de licenciatura. Uma vez que, no Brasil, infelizmente, há, especialmente, dois grandes desafios no âmbito da educação: i) a baixa valorização social do magistério e ii) a formação incompleta/insuficiente oferecida pelas universidades e faculdades, que, muitas vezes, proporcionam nos seus projetos políticos pedagógicos uma carga horária extensa de disciplinas, que abordam discussões teóricas/conceituais e, esquivam de promover a junção desse universo teórico com a prática, o que penaliza a formação ampla do futuro professor. E, um dos caminhos para reverter ou minimizar esse quadro de fragilidade da formação prática docente dá-se pela RP.

As atividades da RP ocorrem sob a supervisão e o acompanhamento de um professor preceptor da rede de ensino básica, a qual o programa encontra-se conveniado, com o acompanhamento de um docente da universidade. Porém, devido à pandemia da Covid-19, a realização das atividades da RP alinhou-se à realidade das escolas, devido promover a transposição didática sob o Regime Não Presencial e o uso do sistema remoto. Portanto, as atividades foram reorganizadas para atender às necessidades da formação profissional aliado à prevenção contra a doença do coronavírus de 2019 (COVID-19), à medida que se evita o contato físico dos acadêmicos com os integrantes das escolas-campo.

Nesse contexto, o objetivo deste trabalho é refletir sobre a importância da RP no percurso formativo de estudantes do curso de Geografia Licenciatura do Centro de Ciências Humanas (CCH) da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes – campus sede). Para tanto, utilizou-se como metodologia revisão bibliográfica, pautada em autores, como: Rocha (2000); Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007); Silvestre e Valente (2014); Silva e Cruz (2018); Silva et al. (2020); Lima (2020), dentre outros, através da leitura de livros e artigos científicos disponíveis em bibliotecas virtuais; a partir dos descritores: formação de professores, programa residência pedagógica, geografia etc.; apresentação de relato de experiência sobre a realização das atividades da RP, em turmas do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola localizada em Montes Claros, cidade situada no Norte de Minas Gerais (Brasil), e descrição dos trabalhos científicos elaborados a partir da participação no programa – que contribuíram para a aprovação da autora no Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO) da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES).

O trabalho foi desenvolvido em cinco etapas: a primeira concentrou-se numa revisão bibliográfica sobre a formação de professores de geografia no Brasil. A segunda etapa firmou-se em apresentar o processo de instituição do Programa Residência Pedagógica. A terceira etapa consistiu na apresentação das experiências processadas na Residência Pedagógica em Geografia/Unimontes/EDITAL 2020, em tempos de pandemia da COVID-19. A quarta etapa visa apresentar as contribuições científicas e acadêmicas desta participação para a aprovação da autora no Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO), da Unimontes. E, por fim, naturalmente, temos as considerações finais.

Neste sentido, a seguir iremos discorrer acerca do processo de formação dos professores de Geografia na sociedade brasileira.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NO BRASIL

A execução dos primeiros cursos de formação de professores de Geografia e História ocorreu em 1932, no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, quando Anísio Teixeira, após um período de viagens e experiências nos Estados Unidos, traz o modelo inspirado no *Teacher's College* da Universidade de Columbia; tendo a primeira turma formada em 1936. Os primeiros licenciados foram importantes para a mudança cultural e científica onde os mesmos atuavam, uma vez que a visão de uma ciência geográfica sistematizada e aplicada por professores da área trouxe dinamicidade para essa disciplina (ROCHA, 2000).

Para o período, o Instituto era renovador, pois aliava a teoria com a prática; dentro da instituição havia a escola laboratório que servia como campo para o desenvolvimento da prática, após as disciplinas teóricas:

A Prática passava a ser uma atividade também científica, com procedimentos determinados, em sequência estabelecida por professores especialistas em harmonia com os interesses da escola primária, emitidos pelo diretor e pelo corpo docente (VIDAL, 2002, p.1).

As primeiras Universidades adotaram um modelo de formação intitulado 3+1 - três anos para o estudo das disciplinas específicas e um ano para a formação didática. O modelo 3+1 foi incorporado pelas universidades e, posteriormente, modificado, contudo ainda se faz presente em algumas Instituições de Ensino Superior (IES) até os dias atuais. Mas, promovendo ainda mais a dicotomia existente entre teoria e prática, sendo 3 anos de formação básica (conteúdo) e um 1 ano de prática (formação pedagógica – licenciatura) (formação em planejamento – bacharelado). Acerca deste modelo Cavalcanti (2002, p.113) denota que:

As principais críticas a esse modelo são a separação entre a teoria e a prática na preparação profissional, a prioridade dada à formação teórica em detrimento da formação prática e a concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio. Um outro equívoco desse modelo consiste em acreditar que para ser bom professor basta o domínio da área do conhecimento específico que se vai ensinar.

Este modelo de formação é desconectado à realidade, não há uma práxis organizada, inovadora, há uma prioridade dada à teoria em relação à prática. O mesmo leva a uma perspectiva ultrapassada de que para ser um bom profissional da educação basta ter conhecimento da teoria, sendo que não é apenas isto que define um bom profissional.

Com o advento do golpe militar e civil de 1964 a 1985, houve a substituição da Geografia e História pelos Estudos Sociais, marcando um período de retrocesso para a educação, pois o objetivo dos governos militares era acabar com a autonomia e o pensamento emancipatório viabilizado a partir das discussões destas disciplinas (ROCHA, 2000).

Este ocorrido levou a luta de estudantes e professores juntamente a entidades como a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) e a Associação Nacional de História (ANPUH). Após muita luta foi possível reverter o quadro, mas consequências negativas foram deixadas na educação brasileira.

Segundo Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), do final da década de 1980 até os dias atuais, apesar dos esforços de profissionais da área da educação, o governo tem em vista um ensino voltado para o mercado. Os desafios estão postos à nova geração de professores que a partir de uma ação emancipadora através da práxis educativa, consigam mudar a realidade vivida no espaço escolar.

Hodiernamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº9394/96 em seus artigos 43 a 57 combinados às *Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)* dos cursos de Geografia fomentam a estrutura da formação de professores desta área. Sendo que as Atividades Práticas são componentes fundamentais para o processo formativo dos mesmos.

De acordo com às DCNs (2001), o egresso do curso de Geografia deve ser capaz de atuar, planejar e executar atividades de campo, sob diferentes situações, contextos e níveis de ensino. Para tanto, diversas competências devem ser alcançadas:

A) Os cursos de Graduação devem proporcionar o desenvolvimento das seguintes habilidades gerais: a. Identificar e explicar a dimensão geográfica presente nas diversas manifestações dos conhecimentos; b. Articular elementos empíricos e conceituais, concernentes ao conhecimento científico dos processos espaciais; c. Reconhecer as diferentes escalas de ocorrência e manifestação dos fatos,

fenômenos e eventos geográficos; d. Planejar e realizar atividades de campo referentes à investigação geográfica; e. Dominar técnicas laboratoriais concernentes à produção e aplicação do conhecimento geográfico; f. Propor e elaborar projetos de pesquisa e executivos no âmbito de área de atuação da Geografia; g. Utilizar os recursos da informática; h. Dominar a língua portuguesa e um idioma estrangeiro no qual seja significativa a produção e a difusão do conhecimento geográfico; i. Trabalhar de maneira integrada e contributiva em equipes multidisciplinares. B) Específicas a. Identificar, descrever, compreender, analisar e representar os sistemas naturais: b. identificar, descrever, analisar, compreender e explicar as diferentes práticas e concepções concernentes ao processo de produção do espaço; c. Selecionar a linguagem científica mais adequada para tratar a informação geográfica, considerando suas características e o problema proposto; d. Avaliar representações ou tratamentos; gráficos e matemático-estatísticos e elaborar mapas temáticos e outras representações gráficas; f. Dominar os conteúdos básicos que são objeto de aprendizagem nos níveis fundamental e médio; g. Organizar o conhecimento espacial adequando-o ao processo de ensino-Aprendizagem em geografia nos diferentes níveis de ensino (BRASIL, 2001).

Assim, é fundamental que o professor de Geografia tenha uma formação ampla e crítica, sendo capaz de praticar os conhecimentos adquiridos em seu processo formativo, criando metodologias educativas que se adequem a realidade vivenciada por cada aluno; considerando a bagagem que este traz consigo. Para Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007, p.97) “[...] além de dominar conteúdos, é importante que o professor desenvolva a capacidade de utilizá-los como instrumentos para desenvolver e compreender a realidade do mundo, dando sentido e significado a aprendizagem”.

A seguir, iremos apresentar o processo de instituição do Programa Residência Pedagógica.

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO LABORATÓRIO DA PRÁTICA DOCENTE

O Programa Residência Pedagógica foi criado por meio de diversas discussões no Senado Federal. A saber, a primeira destas ocorreu, segundo Silva e Cruz (2018, p. 4), “[...] em 2007 com uma proposta do Senador Marco Maciel (DEM/PE) em que admitiu ter-se inspirado na residência médica, apontando-a como um avanço na formação dessa categoria”. Posteriormente, houve vários outros debates, no entanto, somente no ano de 2012 ocorreu a reformulação da proposta no senado pelo projeto de lei nº 284/12 que nomeou como Residência Pedagógica (SILVA; CRUZ, 2018).

Desde então, o PRP passou por diversas propostas para sua criação, até chegar a uma proposta que beneficiava o licenciando em sua formação inicial, inserindo a prática como eixo fundamental na sua formação. De acordo com Silva e Cruz (2018, p. 5) “[...] em 2014, a Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado aprovou o projeto de lei 6/2014, PLS 6/2014 do senador Ricardo Ferraço (PSDB-ES), que propunha a alteração da LDB, propondo a Residência Docente”. Esta nova proposta previa 1600 horas de imersão no ambiente escolar, separadas em duas etapas de 800 horas. Entretanto, foi mais uma proposta que não obteve êxito em sua formulação e implantação.

Durante a formulação da proposta nacional no senado, já havia no estado de São Paulo, na Universidade Federal (UNIFESP)/Campus Guarulhos, a primeira versão do PRP com aspectos diferenciados direcionados a graduandos do Curso de Pedagogia. Mas, com uma estrutura semelhante ao atual programa nacional. O mesmo era destinado ao Ensino Fundamental anos iniciais e realizava a distribuição de 300 horas de imersão dos residentes no ambiente escolar, isto com o acompanhamento de professores conhecidos como preceptores (SILVESTRE; VALENTE, 2014).

A RP nacional foi instituída por meio da portaria normativa nº 38, de 28 de fevereiro de 2018 lançada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em sua edição pioneira, abrangendo todas as instituições de nível superior. Esta foi implementada em parceria com as escolas da rede pública de ensino, visando apoiar as Instituições de Ensino Superior (IES) no desenvolvimento de propostas que estimulassem a promoção da relação teoria e prática na formação de futuros professores matriculados na segunda metade de seus respectivos cursos (BRASIL, 2018).

Após sua implementação, foram lançados editais para instituições públicas e privadas sem fins lucrativos de nível superior, iniciando o processo de inserção do programa nas faculdades/universidades e nas escolas públicas. O edital lançado em março de 2018, com retificação em junho deste mesmo ano, foi uma chamada pública para as IES que apresentassem suas propostas para o desenvolvimento do programa nos cursos de licenciaturas. De acordo com o edital da CAPES, poderiam participar do PRP as licenciaturas selecionadas para o ingresso nos seguintes componentes curriculares, a saber: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Matemática, Ciências, Física, Química, Biologia, Geografia, História, Sociologia, Filosofia e, os cursos de Pedagogia, Licenciatura Intercultural Indígena e Licenciatura em Educação do Campo, que fazem parte das instituições públicas e privadas sem fins lucrativos (BRASIL, 2018, p. 3).

Isto posto, em sua primeira edição, no Edital 06/2018/CAPES, colocou como prioridades:

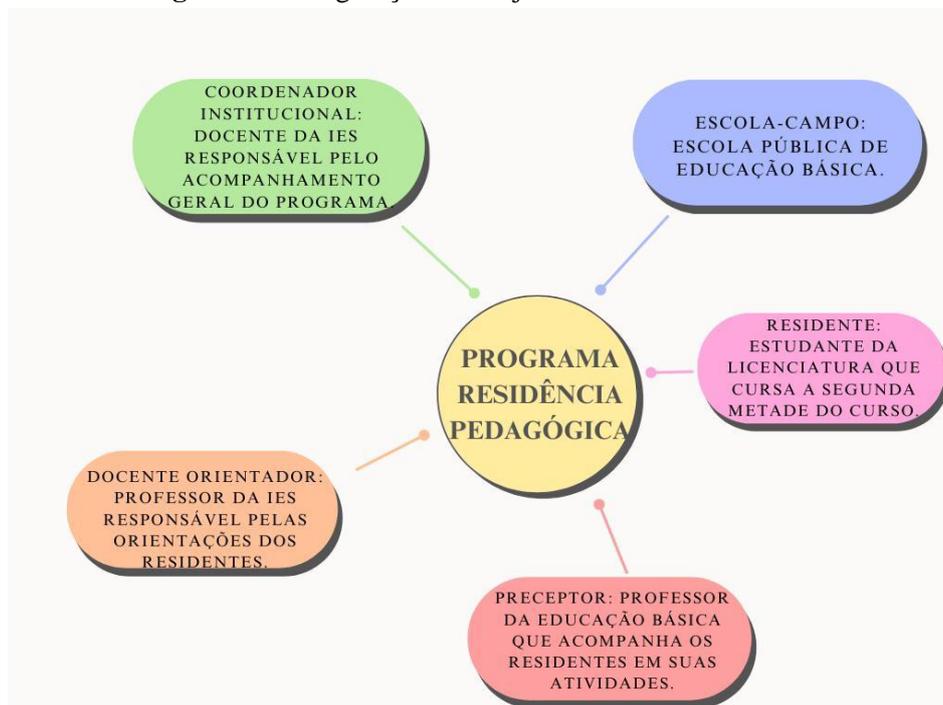
- Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;
- Conhecer, através de um levantamento de dados, a realidade educacional das escolas parcerias, bem como suas expectativas no desenvolvimento das ações conjuntas que envolvem a Residência Pedagógica e o Estágio Supervisionado, no âmbito das Licenciaturas;
- Promover estudos e reflexões para elaboração de um plano de ações que envolva os residentes, os preceptores, as escolas parceiras, os gestores, coordenadores de área e os docentes das licenciaturas;
- Promover a imersão dos licenciandos nas escolas campo, visando o reconhecimento de seu campo de atuação, bem como a realização de intervenções no processo de ensino e aprendizagem;
- Promover discussões sobre a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e;
- Ampliar as reflexões, em âmbito institucional, sobre a formação docente, tendo como foco a valorização da carreira (BRASIL, 2018, p.4).

Ademais, visando alcançar os objetivos propostos, o PRP configura-se conforme apresentado na Figura 1.

O PRP foi composto por quatro tipos de participantes essenciais direcionados ao funcionamento do programa: *i)* coordenador institucional - docente que coordena o programa, responsável pelo seu acompanhamento nos cursos de Licenciatura na IES; *ii)* docente orientador - responsável pelas orientações dos residentes em suas atividades; *iii)* preceptor - professor selecionado da Educação Básica responsável pelo acompanhamento dos residentes em suas atividades em sala de aula; *iv)* residente – licenciando que cursa a segunda metade do seu respectivo curso e, *v)* escola-campo – escola pública de educação básica onde são realizados os afazeres.

Convém ressaltar que os projetos institucionais de residência pedagógica têm vigência de 18 meses com carga horária total de 414 horas de atividades, organizadas em 3 módulos de seis meses com carga horária de 138 horas cada módulo e, dessas, 40 horas são destinadas às regências.

Figura 1. Configuração do Projeto Institucional do PRP.



Fonte: Capes, 2018. **Organização:** Autores, 2023.

A respeito das etapas de implantação, o PRP estrutura-se em três fases, a saber: *i*) Ambientação – visa conhecer a escola, observar as atividades realizadas pelo grupo gestor e pela secretaria escolar; *ii*) Imersão – busca inserir o licenciando no ambiente escolar, para que este experimente situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula, as quais servirão de objeto de reflexão acerca da articulação entre teoria e prática e, *iii*) Regência – momento em que as aulas são planejadas, executadas e avaliadas (Figura 2).

Figura 2. Etapas de implantação do PRP.



Fonte: Capes, 2018. **Organização:** Autores, 2023.

O PRP evidencia a oportunidade da academia proporcionar aos estudantes a vivência do exercício da docência e, portanto, a construção da identidade profissional docente. E, nesse sentido, o mesmo provoca, com maestria, a experiência do discente aprender acerca da profissão de maneira concreta e reflexiva ao inseri-los no universo das escolas.

Para Lima (2013, p. 39), “a identidade é um processo de construção e reconhecimento pessoal e profissional de qualquer cidadão. E quando falamos de identidade docente, estamos nos referindo a uma interação entre o professor e suas experiências individuais e profissionais”. Portanto, essa interação é fundamental para a plena formação do graduando.

Segundo Silva et al. (2020), a imersão do licenciando no contexto escolar obriga-o, de certo modo, a enfrentar os desafios que o professor deve encontrar ao longo da sua jornada de trabalho, conhecendo as peculiaridades da instituição de ensino básico, adquirindo experiências sociais e políticas que corroboraram para a construção da identidade como profissional da área da educação.

Outro ponto que devemos atentar para a importância do PRP deve-se a aplicação do conhecimento teórico adquirido pelo acadêmico na Universidade até a possibilidade da aplicação do exercício da regência em aulas no ensino básico. Uma vez que na prática docente é exigido do acadêmico certas habilidades pedagógicas que são aplicadas *in loco* e, ao mesmo tempo, o estudante apreende novas técnicas educacionais em contato com o aluno e com a orientação dos professores e de toda a comunidade escolar, adquirindo diferentes experiências (sociais e profissionais) para poder transpor o conhecimento aos alunos de maneira palatável, ordenada e de fácil compreensão (COSTA, 2017).

Assentados nessa perspectiva, para Batista, David e Feltrin (2019), para a formação plena de professores é essencial que os licenciados possam adquirir habilidades de ensino e capacidade de elaboração de materiais e conteúdos diferenciados que visem abranger as especificidades regionais de cada parte do Brasil, conforme o contexto vivenciado por cada ambiente escolar. Logo, a imersão do acadêmico nas atividades do PRP deve ser realizada de maneira propositiva, planejada e orientada e se faz crucial para a verdadeira formação de professores no país.

Seguindo esta linha de pensamento, França (2005, p.11) destaca que os futuros docentes necessitam, frequentemente, entrar em contato com a realidade educacional através de redes de parcerias entre as Universidades e Escolas de Educação Básica, proporcionando “[...] o estagiar, algo fundamental, tendo em vista a sua ação, em meio a tanta teoria aplicada na academia. Deve-se trazer o aprofundamento da teórica e das pesquisas da academia para as reais necessidades da escola”.

Diante do exposto, a seguir, iremos relatar as experiências processadas na RP em Geografia/Unimontes/EDITAL 2020, em tempos de pandemia da COVID-19.

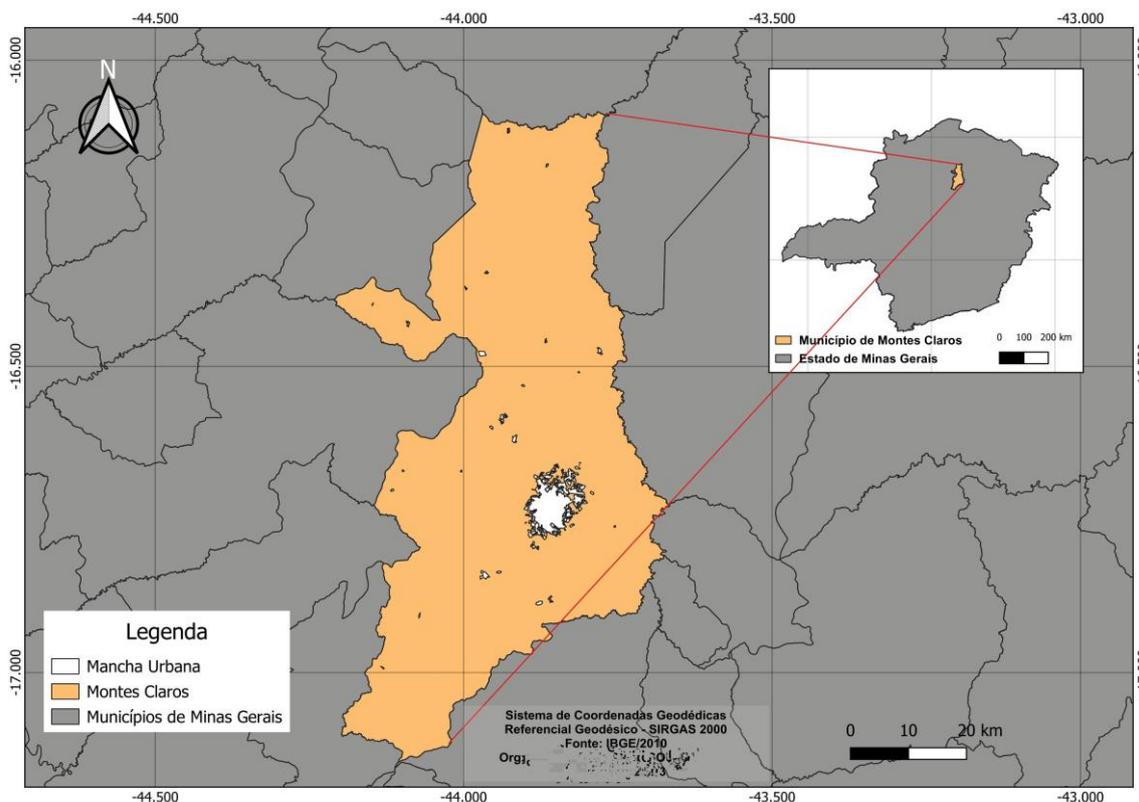
SER PROFESSOR A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (GEOGRAFIA/UNIMONTES) EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19

A Escola Estadual Carlos Versiani - local onde ocorreu as atividades da RP em Geografia da UNIMONTES, situa-se no município de Montes Claros, na Região Intermediária de Montes Claros (Figura 3). Este município possui uma área de 3568.941 km² (IBGE, 2010). No ano de 2022 o censo verificou que sua população somava 436.970 habitantes (IBGE, 2022).

A ocupação da região onde está inserida a cidade de Montes Claros ocorreu no século XVI, com a expedição de Francisco Espinosa, que teve como ponto de partida a cidade de Porto Seguro, na Bahia. Após aniquilar os primeiros habitantes, os índios Caiapós, recebeu a sesmaria de presente e nela fundou a fazenda de Montes Claros. Os mesmos avançaram em direção à cabeceira do Rio Jequitinhonha até atingir o Rio Verde Grande e, desse, seguiu rumo ao Rio São Francisco. A expansão da pecuária fortaleceu comercialmente a região dando início ao seu povoamento nos fins do século XVII (LEITE, 2005). A origem da cidade está relacionada a busca por metais e pedras preciosas pelas bandeiras paulistas. Ela foi batizada com esse nome devido a existência de montes com pouca vegetação e que quase sempre apresentavam-se claros. A fazenda tornou-se referência em comercialização de gado. No ano de 1831, o Arraial

das Formigas foi elevado a Vila de Montes Claros de Formigas e em 1857 a vila passou a ser chamada cidade de Montes Claros (IBGE, 2021).

Figura 3. Localização do município de Montes Claros (MG).



Fonte: IBGE, 2010.

A descoberta, no final de dezembro de 2019, de casos de coronavírus, na China, levou a Organização Mundial da Saúde (OMS) a manifestar, que esse novo vírus seria um problema de saúde a nível mundial. Posteriormente, a mesma instituição, devido à rápida disseminação de casos da doença, veio a declarar estado de pandemia mundial. Desde então, medidas de isolamento social fizeram-se necessárias para conter o avanço do número de pessoas contagiadas e reduzir o número de óbitos. As medidas consistiam-se basicamente no uso de máscara, na higienização constante das mãos, no distanciamento e isolamento social (OMS, 2021).

No momento da realização da RP, a Escola Estadual Carlos Versiani, permanecia sob o Regime Não Presencial e com sistema remoto de ensino. Portanto, tornou-se fundamental adequar as metodologias de ensino a essa nova realidade de lecionar.

Diante disto, a participação da comunidade e da família no ambiente escolar tornou-se ainda mais importante, tendo em vista que a relação escola-professor-aluno-comunidade proporciona troca de experiências e participação na solução de problemas e tomada de decisões. Isto torna a parceria escola e comunidade essencial para a aprendizagem dos discentes, principalmente, ao se considerar o cenário pandêmico, período marcado por incertezas.

Segundo Pasini et al. (2020), a pandemia trouxe uma revolução pedagógica para o ensino presencial, a ser considerada a mais forte desde o surgimento da tecnologia contemporânea de informação e comunicação. No período em que as instituições de ensino encontraram-se fechadas em todo o Brasil, a tecnologia consistia-se em uma importante aliada da educação. Uma vez que, era necessário utilizar meios digitais, como aplicativos de mensagens, canais de

televisão (TV) aberta, dentre outros, para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem.

Diante do novo cenário pandêmico e modos de vida reeducados devido ao distanciamento social, o programa foi reajustado para atender as necessidades relacionadas à prevenção contra o vírus para evitar o contato físico entre preceptores, alunos, e acadêmicos. A RP em questão teve o primeiro módulo realizado de outubro de 2020 à março de 2021, o segundo módulo de abril à setembro de 2021 e, o terceiro, de outubro de 2021 à março de 2022. A tabela 1, disposta a seguir, apresenta a operacionalização das atividades no segundo módulo do programa (Tabela 1).

Tabela 1. Planejamento do Módulo II do Programa Residência Pedagógica – EDITAL 2020.

MÓDULO II		PERÍODO: 01/04/2021 à 30/09/2021
MÓDULO II		
2º MÓDULO De 01/04/2021 à 30/09/2021	86 horas	1. De forma remota, preparação da Equipe e ambientação nas escolas; 2. Conhecimento da Plataforma Conexão Escola 2.0; 3. Estudo dos materiais que serão utilizado pela rede Estadual - Plano de Estudo Tutorado (PET) e contribuições na elaboração do PET Complementar Bimestral; 4. Estudo dos materiais que serão utilizados pelas redes municipais (materiais próprios); 5. Atividades remotas de formação do Residente com acompanhamentos pedagógicos dos preceptores e Docentes Orientadores; 6. Realização de estudos, de forma remota, sobre o Currículo Referência de Minas Gerais/Geografia com os residentes e preceptores. 7. Reuniões periódicas de forma remota com a equipe (residentes, preceptores, docente orientador) para acompanhamento da realização das atividades; 8. Preparação das atividades em parceria com os preceptores de planejamento das atividades do Projeto de Intervenção – PEI 9. Desenvolvimento, pelos residentes e preceptores de objetos de aprendizagem para geração de conteúdo (áudio e vídeo, via Internet e programas de criação e manipulação de imagens); 10. Elaboração de atividades para os alunos da Educação Básica, utilizando as ferramentas tecnológicas. (Exemplos: com gravação de vídeo explicativo do conteúdo, correção de atividades para postar em plataforma virtual) 11. Participação em eventos com apresentação de trabalhos (artigos e/ou resumos expandidos).
	12 horas	1. Criação de uma sala no Google Classroom; 2. Desenvolvimento do planejamento de forma remota; 3. Desenvolvimento de um Sistema Digital de Registro e Avaliação para que cada participante (docente orientador, preceptores e residentes) registrem suas atividades diárias, suas reflexões, faça sua auto avaliação e possam ser avaliados.
	40 horas	Regência, execução do planejamento de forma remota, com acompanhamento dos preceptores. Exemplos: 1. Auxílio aos alunos das escolas, tendo em vista o esclarecimento de questões referentes aos temas geográficos abordados nas ações da regência. 1. Criação de videoaulas, visando à introdução, o desenvolvimento ou a recuperação de conteúdo geográfico específico. 2. Revisão de conteúdo. 3. Criação conjunta de atividades avaliativas (professor e estagiário), utilizando meios síncronos. 4. Revisão de conteúdo e acompanhamento dos alunos de baixo

		desempenho; 5. Correção conjunta de atividades avaliativas (professor e estagiário), utilizando meios síncronos. 6. Criação de atividades utilizando as ferramentas tecnológicas para desenvolvimento das disciplinas; 7. Criação e correção de mapas conceituais, com critérios passados pelo professor preceptor. 8. Correção de mapas mentais, com critérios passados pelo professor preceptor. 9. Elaboração de atividades utilizando o formulário Google forms; 10. Formatação em doc. de questões objetivas e discursivas visando a Prova Brasil e elaboração de gabarito a parte. 11. Participação nas atividades pedagógicas da escola, como projetos, reuniões de pais, conselhos de classe, colegiado, pelos meios síncronos. 12. Observação de aulas realizadas utilizando-se de meios síncronos. 13. Registro da Regência na ficha do Programa Residência Pedagógica encaminhada.
--	--	--

Fonte: Unimontes, 2021. Organização: Autores, 2023.

O segundo módulo da RP foi organizado a partir de debates realizados virtualmente entre coordenadores do programa e professores preceptores das redes de ensino conveniadas, ao considerar os recursos, as técnicas e o capital financeiro dos acadêmicos, tendo em vista todo um conjunto de possibilidades e dificuldades presentes na realidade dos atuais residentes.

Ao desenvolvermos a prática pedagógica na Escola Estadual Carlos Versiani, sob orientação da docente Dulce Pereira dos Santos e sob acompanhamento da preceptora Júnea Sant'Ana, com duas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II (6º ano A e B), percebe-se que a mesma utilizava como principal ferramenta de comunicação e auxílio no processo de ensino e aprendizagem grupos no aplicativo *WhatsApp* (*wpp*). Sendo que, para cada turma havia um grupo com participação de professores de todas as disciplinas, alunos e residentes. A partir disto, é notória a importância do uso do aplicativo supracitado, tanto para a comunicação quanto para compartilhamento de conteúdos.

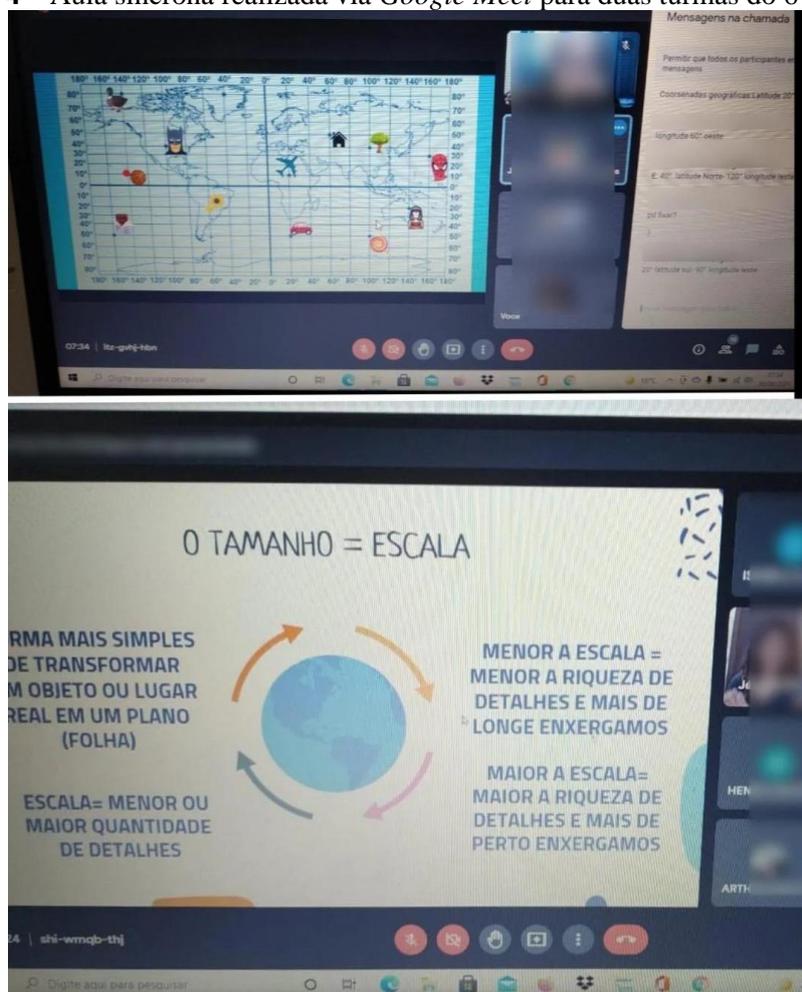
Através do aplicativo a preceptora disponibilizava o conteúdo e as atividades do Plano de Estudo Tutorado (PET), organizado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, assim como as atividades complementares acerca de cada semana do PET, visando organizar os grupos, uma vez que se realizava o uso conjunto. Desse modo, havia a obrigatoriedade de se seguir o cronograma contendo as respectivas disciplinas a serem ministradas em cada dia e horário. Nele a disciplina de Geografia abarcava a segunda-feira, primeiro horário; a terça-feira, quarto e quinto horários; a quarta-feira, quarto e quinto horários; e a sexta-feira, quarto horário.

No entanto, a assistência individual ou em grupo ocorria, no decorrer da semana, devido a disponibilidade para sanar as possíveis dúvidas dos alunos sobre o conteúdo abordado, tanto com a docente quanto com as residentes. Por esse viés, por meio dos grupos era solicitado o acompanhamento das aulas de geografia com o Programa se Liga na Educação - iniciativa da Secretaria de Estado de Educação, apoiada pela Rede Minas - transmitido de segunda-feira a sexta-feira, pela manhã, para levar conteúdos escolares aos alunos da rede pública, no cenário pandêmico. Contudo, não bastava ter apenas este canal como ferramenta didática. Por isso, foram introduzidas as aulas síncronas, viabilizadas pelo aplicativo *Google Meet*. Essas aulas eram realizadas uma vez por semana, geralmente, na segunda-feira, das 7:00 horas às 8:00 horas, unindo ambas as turmas.

A exemplo, realizamos uma aula a partir da problematização do tema coordenadas geográficas, onde inicialmente levantamos questões sobre a importância desse sistema. Durante a explicação os alunos fizeram perguntas e esclareceram suas dúvidas, participaram de forma ativa e crítica,

mostraram-se focados e empolgados com a metodologia utilizada, a saber, um *slide* pautado na ludicidade (Figura 4).

Figura 4 – Aula síncrona realizada via *Google Meet* para duas turmas do 6º ano EF.



Fonte: Autores, 2023.

Convém destacar que a relação entre professor e aluno tende a ser potencializada quando o docente utiliza em suas técnicas de ensino certas habilidades sociais empáticas, isto engloba: a capacidade de ouvir, refletir e discutir as formas de compreensões dos alunos. Considerando que a participação satisfatória destes proporciona aulas dinâmicas e prazerosas, nas quais os alunos externam seus conhecimentos, suas indagações, seus interesses, desejos e vivências (AQUINO, 1990). Torna-se essencial que o professor compreenda que o aluno não se resume a um mero receptor de conhecimentos, mas, sim, como um sujeito ativo do seu processo de aprendizagem.

A relação professor-aluno é fundamental em sala de aula, uma vez que, se a relação entre ambos for positiva, a chance de uma aprendizagem eficaz aumenta, e vice-versa. Conforme Aquino (1990), esta relação produz resultados variados nos discentes, devido a isto é oportuno que haja uma boa interação.

Nas turmas que realizamos a RP, havia a totalidade de 58 alunos matriculados, porém em média 15 alunos participavam ativamente das aulas. Fato este, notório em razão do registro de frequência realizado no início de cada aula. Esta ocorrência atrelava-se ao fato de uma quantidade expressiva de alunos não possuir acesso à internet de qualidade ou computadores, porque alguns alunos só podiam acessar as atividades disponíveis nos grupos quando os pais retornavam do trabalho, já que muitos estudantes não possuíam aparelho celular próprio.

Após ter iniciado a RP nesta escola, realizamos o estudo do conteúdo disposto no PET, disponível em: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/pets>, que consistia em uma das ferramentas do Regime Não Presencial, desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. O material era ofertado aos alunos da rede pública como alternativa para a continuidade no processo de ensino e aprendizagem neste período pandêmico.

E não é muito incomum depararmos nas redes de ensino (públicas e privadas) uma quantidade expressiva de alunos com facilidade em se tornar desinteressados pelo conteúdo da geografia trabalhado em sala de aula, visto que as metodologias tradicionais utilizadas pelos professores são excessivamente passivas e metódicas. Assim, as metodologias ativas, os trabalhos de campo, a musicalização, a gamificação, dentre outros, emergem como possibilidades para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem da disciplina supracitada (FRAGELLI, 2017; MARANHÃO *et al.*, 2019).

Destarte, considerando o cenário em que as regências (40 horas) seriam realizadas tivemos que aliá-las ao formato online e, para cativar a atenção e o interesse dos educandos, propusemos aulas voltada à gamificação. Segundo Alves (2016), esta pode ser tida como a utilização da mecânica dos games em cenários *non games*, criando espaços de aprendizagem mediados pelo desafio, pelo prazer. Esta metodologia de ensino foi bem recebida pelos alunos - que participaram ativamente das aulas.

A interação com a realidade escolar, viabilizada pelas atividades da RP, contribui para a formação da identidade docente do professor. Esta identidade perpassa diversas situações que vão desde a sua socialização primária, enquanto aluno da escola, direcionando-se para a formação inicial em cursos de licenciatura, até tornar-se um professor formado, estando em formação permanente.

A seguir, iremos apresentar as contribuições científicas e acadêmicas da participação da mestranda na RP (Geografia/Unimontes – campus sede).

CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO CIENTÍFICA E ACADÊMICA

A participação no programa proporcionou embasamento teórico e prático para a escrita de diversos trabalhos publicados em revistas científicas e anais de eventos científicos. Conforme disposto a seguir, no Quadro 1.

Quadro 1. Relação dos trabalhos publicados a partir da participação na Residência Pedagógica em Geografia/Unimontes (EDITAL 2020).

TÍTULO	MEIO	ANO	PALAVRAS-CHAVE
Geografia, currículo e tecnologias digitais: (re) pensando a prática docente em sala de aula.	Anais do XIV Congresso Nacional de Pesquisa em Educação (COPEDE).	2023.	Geografia; Currículo; Tecnologia digital; Residência Pedagógica.
Residência Pedagógica Geografia/Unimontes: Relato de experiência em tempo de pandemia do Covid-19.	Revista Verde Grande: Geografia e interdisciplinaridade.	2022.	Ensino remoto; Ensino de Geografia; Residência Pedagógica.
Geografia e gamificação: ser professor a partir das experiências da Residência Pedagógica (Unimontes) em tempos de pandemia da COVID-19.	Revista Verde Grande: Geografia e interdisciplinaridade.	2022.	Geografia; Gamificação; Residência Pedagógica.
Gamificação e educação: o uso de plataformas digitais	VII Livro Biotemas: relatos e experiências	2022.	Educação; Gamificação; Residência Pedagógica.

para a criação de jogos educativos.	de ensino, pesquisa e extensão.		
As ferramentas digitais como recursos potenciais para a mediação do conhecimento geográfico: o uso do canva, google forms e a gamificação.	Livro Educação, ensino e pesquisa em tempos de pandemia: Formação de professores e práticas da docência.	2022.	Ferramentas digitais; Conhecimento Geográfico; Residência Pedagógica; Estágio Curricular Supervisionado.
Experiência docente: o uso do site Seterra Geography como recurso potencial para a mediação do conhecimento geográfico.	Anais do VI Congresso de Educação e Formação Docente: 200 anos de (in) dependência do Brasil: Qual o lugar da educação para a emancipação humana? (CONEF).	2022	Experiência docente; Seterra Geography; Conhecimento geográfico.
Relato de experiência no Programa Residência Pedagógica em Geografia (UNIMONTES): O uso da tecnologia digital como recurso facilitador no processo de ensino e aprendizagem.	Anais do XIII Congresso Nacional de Pesquisa em Educação (COPEDE).	2022.	Residência Pedagógica; Geografia; Tecnologia digital.
Programa Residência Pedagógica em Geografia (UNIMONTES): Repensando o ser e o fazer docente em tempos de pandemia do Covid-19.	Anais do VII Colóquio cidade e região / XIII Encontro regional de geografia.	2021.	Residência Pedagógica; Geografia; Pandemia.
Relato de experiência no Programa Residência Pedagógica em Geografia (UNIMONTES): o uso de metodologias ativas.	Anais do VII Colóquio cidade e região / XIII Encontro regional de geografia.	2021.	Relato de experiência; Residência Pedagógica; Metodologias ativas.

Fonte: Autores, 2023.

O resumo simples “Geografia, currículo e tecnologias digitais: (re) pensando a prática docente em sala de aula”, publicado nos Anais do XIV Congresso Nacional de Pesquisa em Educação (COPEDE), no ano de 2023, reflete acerca da importância da reestruturação do currículo no tocante ao componente Geografia, repensando a prática do professor perante o uso das tecnologias digitais. Tendo como base metodológica revisão bibliográfica sustentada por Cavalcanti (2012) e Zabala (2010) e as experiências da atuação na RP do curso de licenciatura em Geografia da Unimontes.

O artigo “Residência Pedagógica Geografia/Unimontes: Relato de experiência em tempo de pandemia do Covid-19”, publicado no quarto volume, número um, de 2022, da Revista Verde Grande: Geografia e Interdisciplinaridade, objetiva relatar as experiências vivenciadas através de práticas letivas aplicadas durante o ensino remoto, viabilizadas pela RP, na qual incentivamos a participação dos alunos nas aulas, mas, considerando as dificuldades vivenciadas no ensino remoto.

O artigo “Geografia e gamificação: ser professor a partir das experiências da Residência Pedagógica (Unimontes) em tempos de pandemia da COVID-19”, publicado no quarto volume, número dois, de 2022, da Revista Verde Grande: Geografia e Interdisciplinaridade, relata as experiências obtidas a partir da prática do uso da gamificação em sala de aula, como recurso

para o processo de ensino e aprendizagem. Essa experiência processou-se a partir da atuação das acadêmicas do curso de Licenciatura em Geografia na RP.

O artigo “Gamificação e educação: o uso de plataformas digitais para a criação de jogos educativos”, publicado como capítulo do VII Livro Biotemas: Relatos e experiências de ensino, pesquisa e extensão, objetiva destacar a importância do uso da gamificação em sala de aula. Para tanto, utilizou-se breve revisão bibliográfica sobre Gamificação, busca e exposição de plataformas digitais para a criação de jogos didáticos e a apresentação do relato de experiência docente obtida na RP, e no Estágio Curricular Supervisionado – ECS (curso Geografia da Unimontes) a partir do uso de dois jogos didáticos (criados na plataforma *Wordwall*).

O capítulo “Ferramentas digitais como recursos potenciais para a mediação do conhecimento geográfico”, do Livro Educação, ensino e pesquisa em tempos de pandemia: Formação de professores e práticas da docência, relata o uso de ferramentas digitais, a saber, *Google Forms*, *Canva* e Gamificação, como recursos facilitadores no processo de ensino e aprendizagem de geografia, destacando a experiência do uso destas ferramentas para com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, nas atividades desenvolvidas na RP, no ano de 2021.

O resumo expandido “Experiência docente: o uso do *site Seterra Geography* como recurso potencial para a mediação do conhecimento geográfico”, disponível nos Anais do VI Congresso de Educação e Formação Docente: 200 anos de (in) dependência do Brasil: Qual o lugar da educação para a emancipação humana?, buscou relatar o uso da ferramenta digital *Seterra Geography*, como recurso potencial para a mediação do conhecimento geográfico, destacando a experiência do uso da ferramenta supracitada para com as turmas em que as regências da RP foram realizadas.

O resumo simples “Relato de experiência no Programa Residência Pedagógica em Geografia (UNIMONTES): O uso da tecnologia digital como recurso facilitador no processo de ensino e aprendizagem”, disponível nos Anais do XIII Congresso Nacional de Pesquisa em Educação, relata a experiência docente obtida na RP a partir do uso da tecnologia digital como recurso facilitador no processo de ensino e aprendizagem no âmbito da disciplina Geografia. Tendo como base a revisão bibliográfica a partir dos recortes temáticos: jogos, tecnologia e educação, além de apresentar as experiências da atuação das acadêmicas na RP.

O resumo simples “Programa Residência Pedagógica em Geografia (UNIMONTES): Repensando o ser e o fazer docente em tempos de pandemia do Covid-19”, disponível nos Anais do VII Colóquio cidade e região / XIII Encontro regional de geografia, realizou uma breve análise acerca do Programa Residência Pedagógica da Unimontes em tempos de pandemia (Coronavirus-19/SARS-CoV-2), visando compreender o planejamento de seu módulo II, período de 01/04/2021 à 30/09/2021, para o curso de licenciatura em Geografia.

Por fim, o trabalho “Relato de experiência no Programa Residência Pedagógica em Geografia (UNIMONTES): o uso de metodologias ativas”, disponível nos Anais do VII Colóquio cidade e região / XIII Encontro regional de geografia, apresentou as metodologias ativas que foram utilizadas no período de regência de aulas.

É válido destacar que a participação na RP e os trabalhos científicos elaborados a partir desta contribuíram para a aprovação da autora no curso de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO) *stricto sensu* da Unimontes - constituído pelo ciclo de estudos regulares em seguimento ao de graduação que funciona em nível de Mestrado.

O PPGEO/Unimontes tem como objetivos:

- I. Formar mestres em Geografia tendo em vista o conhecimento sobre a produção e a reprodução do espaço em suas dinâmicas socioambientais e com isso, contribuir com o diagnóstico e apontamento de soluções de problemas;
- II. Produzir e divulgar conhecimentos teórico-metodológicos sobre dinâmica e análise espacial, produção do espaço urbano, rural, regional e territórios, cultura e meio ambiente, por meio da utilização de laboratórios e grupos de pesquisas,

através da unidade da ciência geográfica, mas também da renovação por meio de novas áreas de sua atuação;

III. Promover a inserção nacional e internacional do Programa através de participação de docentes e discentes em eventos científicos, treinamentos e qualificações, intercâmbios por meio de grupos de pesquisas, projetos de pesquisas interinstitucionais e publicações/divulgações dos resultados obtidos no Programa de Pós-Graduação em Geografia.

IV. Formar profissionais habilitados em diversos níveis tanto para o exercício da docência no ensino superior quanto para a produção de pesquisas em Geografia que atendam a demanda regional em instituições públicas e privadas diversas (UNIMONTES, 2022).

Para ser admitido como estudante regular no Programa o candidato deve satisfazer as seguintes exigências:

I – ter concluído curso de graduação em Geografia ou área afim;

II – ser aprovado na Prova de Língua Estrangeira especificada no Edital do Processo de Seleção, de caráter eliminatório, ou apresentar documentação comprobatória de proficiência obtida em Instituição de Ensino Superior Pública ou ainda, pelo CAE e TOEFL;

III – ter seu projeto de pesquisa selecionado pelo Colegiado para submeter-se às provas referidas nos itens IV e V;

IV – ter obtido, no mínimo, a nota 7 (sete) na prova escrita específica eliminatória, elaborada de acordo com programa e bibliografia indicados pelo Colegiado;

V – ter obtido no mínimo a nota 7 (sete) na entrevista sobre o projeto de pesquisa;

VI – avaliação do curriculum vitae, conforme pontuação estabelecida no edital;

VII – ter sido classificado em ordem decrescente dentro do limite de vagas constantes do Edital (UNIMONTES, 2022).

Neste sentido, quanto a avaliação do *curriculum vitae*, realizada por intermédio da *Plataforma Lattes*, os avaliadores consideram os seguintes quesitos, a saber: *i*) Produção técnica e científica; *ii*) Participação em evento científico; *iii*) Atuação profissional; *iv*) Participação em disciplina isolada e *v*) Participação como bolsista ou estagiário (TABELA 2).

Tabela 2. Quesitos de avaliação do currículo para ingresso no PPGeo/Unimontes.

QUESITOS	ITENS AVALIADOS	PONTOS	PONTUAÇÃO MÁXIMA
Produção técnica e científica	Artigo em Periódico (indexado Qualis Capes Área Geografia) A1 ou A2	10,0 (dez) pontos por artigo	50 pontos
	Artigo em Periódico (indexado Qualis Capes Área Geografia) B1 ou B2	8,0 (oito) por artigo	
	Artigo em Periódico (indexado Qualis Capes Área Geografia) B3 ou B4	6,0 (seis) por artigo	
	Artigo em Periódico (indexado Qualis Capes Área Geografia) B5 ou C	4,0 (quatro) pontos por artigo	
	Artigo em periódico não indexado no Qualis Capes Área de Geografia	2,0 (dois) ponto por artigo	
	Livro publicado em Geografia e áreas afins	6,0 (seis) pontos por livro	

	Capítulo de livro em Geografia e áreas afins	3,0 (três) pontos por capítulo	
	Trabalho completo publicado em Anais de evento	1,0 (um) ponto por trabalho	
	Resumo publicado em Anais de evento	0,5 (meio) ponto por resumo	
	Produção técnica (relatório, laudos e avaliações técnicas)	0,5 (meio) ponto por documento	
Participação em evento científico	Apresentação de trabalho em evento	1,0 (um) ponto por evento	10 pontos
	Participação como ouvinte em evento científico	0,5 (meio) ponto por evento	
Atuação profissional	Atuação profissional como Bacharel	2,0 (dois) pontos por semestre completo	10 pontos
Atuação profissional	Atuação profissional como Licenciado	2,0 (dois) pontos por semestre completo	10 pontos
Participação em disciplina isolada (PPGEO)	Participação em disciplina isolada do PPGEO/Unimontes	5,0 (cinco) pontos por disciplina concluída, com aprovação	10 pontos
Participação como bolsista ou estagiário	Participação como bolsista (iniciação científica, iniciação à docência, PIBID/Residência Pedagógica ou iniciação voluntária)	2,0 (dois) pontos para cada semestre completo	10 pontos
	Participação como estagiário em empresas privadas e órgãos públicos	2,0 (dois) pontos para cada semestre completo	

Fonte: Unimontes, 2022. Organização: Autores, 2023.

Isto posto, a autora obteve 2,0 (dois) pontos para cada semestre completo de participação como bolsista da RP, totalizando 6,0 (seis) pontos, devido aos 18 meses de atividades. Juntamente a pontuação advinda da produção científica, sendo esta: 0,5 (meio) ponto para cada resumo publicado em Anais de eventos, somando 2,5 (dois e meio) pontos; 8,0 (oito) pontos por artigo publicado em Periódico (indexado Qualis Capes Área Geografia) B1 ou B2, onde a autora obteve 16 (dezesesseis) pontos e, 3,0 (três) pontos por capítulo de livro em Geografia e áreas afins, somando 6,0 (seis) pontos. Assim, a participação na RP contribuiu com a aquisição de 30,5 (trinta e meio) pontos na fase de avaliação do currículo.

O ingresso no mestrado dá-se pelo objetivo de ser um/a professor/a universitário/a e atuar no cenário acadêmico. O mesmo permite o envolvimento com as atividades intelectuais – onde adquirimos habilidades e competências esperadas em um pesquisador.

Durante em média dois anos de realização do mestrado exercemos a capacidade de pensar, refletir e escrever sobre um determinado assunto. Desta forma, desenvolvemos um pensamento crítico e aprimoramos o conhecimento adquirido na graduação.

Isto posto, a seguir, naturalmente, serão apresentadas as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Residência Pedagógica configura-se como essencial para que o professor em formação tenha a possibilidade de observar e conhecer o sistema de ensino, atentando as dificuldades presentes neste, e as possibilidades de superação. O mesmo tem propiciado a evolução profissional dos

licenciados já mesmo na academia, pois são estes momentos em sala de aula que possibilitam aprender e aperfeiçoar seus conhecimentos e experiências relacionadas à educação.

A RP foi por nós concebida como um espaço de experiências fundamentais para o ingresso no curso de Mestrado, uma vez que nos permitiu aproveitar o ambiente escolar para ser útil ao processo de construção de conhecimento através da Pesquisa. A participação na RP e, conseqüentemente, a escrita de diversos trabalhos científicos, levou ao alcance de 30,5 (trinta e meio) pontos na fase de avaliação do currículo, fato de grande relevância para a aprovação no PPGeo, conquista esta que deve ser celebrada todos os dias.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Júlio Gropa. A relação professor-aluno: do pedagógico ao institucional. São Paulo: Summus, 1996.
- ALVES, Lynn Rosalina Gama; MINHO, Marcelle Rose da Silva; DINIZ, Marcelo Vera Cruz. Gamificação: diálogos com a educação. In: FADEL, Luciane Maria et al. (Org.). Gamificação na educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014, p. 74-97.
- BATISTA, Natália Lampert; DAVID, Cesar de; FELTRIN, Tascieli. Formação de professores de Geografia no Brasil: Considerações sobre políticas de formação docente e currículo escolar. In: Geografia Ensino & Pesquisa, v. 23, p.13-22, 2019.
- BRASIL. Edital Nº 01/2020. PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (2018). Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso: 05 set. de 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 9, de 8 de Março de 2001. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 8 março 2001.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia e práticas de ensino. Goiânia: Alternativa, 2002.
- _____. O ensino de geografia na escola. 3º ed. Campinas: Papirus, 2012.
- COSTA, Rosa Cristina. O jogo didático desafio e ciências: sistemas do corpo humano como ferramenta para o ensino de ciências. 42 f. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Federal Fluminense. Niterói, Rio de Janeiro, 2017.
- FRAGELLI, Thaís Branquinho Oliveira. Gamificação como um Processo de Mudança no Estilo de Ensino Aprendizagem no Ensino Superior: um Relato de Experiência. In: Revista Internacional de Educação Superior, São Paulo, vol.4, nº.1, p.221-233, 2017.
- FRANÇA, Dimair de Souza. Formação de professores: A parceria Escola-Universidade e os Estágios de Ensino. In: UniRevista, vol. 1, nº 2, p.11-24, 2005.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 10 out. 2023.
- LEITE, Marcos Esdras e PEREIRA, Anete Marília. Expansão Territorial e os Espaços de Pobreza na Cidade de Montes Claros. In: Anais... do X Encontro Geográfico da América Latina – 20-26 Março/2005 – Universidade de São Paulo, 2005.
- LIMA, Janiara Almeida Pinheiro (Org.). Geografia e prática docente remota: relatos durante a pandemia da covid-19. Olinda: Livro Rápido, 2020.
- MARANHÃO, Kalena de Melo; REIS, Ana Cássia de Souza. Recursos de Gamificação e Materiais Manipulativos como Proposta de Metodologia Ativa para Motivação e Aprendizagem no Curso de Graduação em Odontologia. In: Revista Brasileira de Educação e Saúde, Paraíba, vol.9, nº 3, pp.1-07, 2019.
- PASINI, Carlos Giovanni Delevati; CARVALHO, Élvio de; ALMEIDA, Lucy Hellen Coutinho. A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações. 2020. Disponível em:

