



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO  
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA  
CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

JOÉLIMA SANTUZA BRITO FERREIRA LIMA

**A REGÊNCIA REMOTA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA  
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

MOSSORÓ

2021

JOÉLIMA SANTUZA BRITO FERREIRA LIMA

**A REGÊNCIA REMOTA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA  
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

Artigo apresentado a Universidade Federal Rural do Semi-árido - UFERSA como requisito parcial para obtenção do grau em Licenciado em Matemática

Orientador(a): Dra. Andréa Maria Ferreira Moura

Coorientador: Me. Ulisses de Melo Furtado

MOSSORÓ

2021

## RESUMO

Este texto visa relatar as experiências da regência remota de uma acadêmica do curso de Licenciatura em Matemática, da EaD-UFERSA, integrante do Programa Residência Pedagógica (PRP) de modo a subsidiar estudos sobre as consequências da adoção dessa modalidade de ensino no nível básico. A regência foi desenvolvida entre os meses de maio à dezembro de 2021 e realizada na Escola E. Coronel Solon e na Escola E. Prof. Manoel João, localizadas no município de Grossos/RN, abrangendo turmas do ensino médio, ensino fundamental e EJA. As circunstâncias de isolamento social, criadas para barrar a onda de mortes e hospitalizações decorrentes do Novo Corona Vírus, permitiram uma experiência singular do ensino totalmente remoto na educação básica. Nesse contexto, foi desenvolvido o entendimento sobre as diferenças entre educação remota e educação à distância, o aprimoramento de práticas pedagógicas, a acomodação ao manuseio das tecnologias educacionais e a reflexão sobre as limitações e as contribuições desta variação de ensino. A percepção é que o ensino remoto emergencial permitiu manutenção da socialização entre os atores educacionais, mas não pode substituir integralmente o ensino presencial. Experimentar esse período de profunda transformação social, permitiu perceber que o educador deve sempre está disposto a atualizações e incorporações das novas formas de ensinar e aprender para que sua prática seja eficiente e produtiva para formação dos novos cidadãos.

**Palavras-Chave:** EDUCAÇÃO MATEMÁTICA; ENSINO REMOTO; RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.

## ABSTRACT

This text aims to report the experiences of the remote regency of an academic student from the Licentiate Degree in Mathematics course at EaD-UFERSA (virtual course), part of the Pedagogical Residency Program (PRP) in order to support studies about the consequences of adopting this teaching modality in the basic level. The conducting was developed between the months of May to December 2021 and held at Escola E. Coronel Solon and Escola E. Prof. Manoel João, located in the town of Grossos/RN, covering high school, elementary and EJA (adults and teenagers teaching program) classes. The circumstances of social isolation, created to stop the waves of deaths and hospitalizations resulting from the New Corona Virus, allowed a unique experience of totally remote teaching in basic education. In this context, an understanding of the differences between remote education and distance education, the improvement of pedagogical practices, accommodation to the handling of educational technologies and reflection on the limitations and contributions of this teaching variation was developed. The perception is that emergency remote teaching allowed maintenance of socialization between educational actors, but it cannot fully replace face-to-face teaching.. Experiencing this period of profound social transformation, allowed to realize that the educator must always be willing to update and incorporate new ways of teaching and learning so that their practice can be efficient and productive for the process of formation of new citizens.

**Key words:** MATHEMATICAL EDUCATION; REMOTE TEACHING; PEDAGOGICAL RESIDENCE.

## 1 INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica (PRP) articulado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores, tendo por objetivo central propiciar o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura (CAPES, 2020). Este programa envolve alunos de licenciatura que tenham integralizado 60% da carga horária regimental de seu curso e oportuniza a estes licenciandos vivenciar na prática diversas situações da sua futura profissão, no ambiente escolar da educação básica. (CAPES, 2020)

A portaria nº 259/19 dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica (PRP) e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Em seu art. 5º são enunciados como objetivos do PRP:

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

O PRP prevê atividades de regência em sala de aula e intervenção pedagógica, além de outras atividades, a serem desenvolvidas sob a orientação de um docente preceptor, vinculado a escola-campo, e um docente orientador, que é um professor vinculado a uma Instituição de Ensino Superior (IES).

A pandemia da COVID-19 impôs mudanças nos mais diversos setores sociais, inclusive na educação. Encurralado pela disseminação e vulnerabilidade humana ao novo Coronavírus, o governo brasileiro, assim como outros ao redor do mundo, adotou no ano de 2020 medidas de distanciamento social, como forma de barrar a onda de morte e o colapso do sistema de saúde. A migração do ensino presencial para o remoto no nível básico passou de uma potencialidade a uma realidade.

Nesta conjuntura, as horas previstas pelo PRP para regência no ensino básico foram direcionadas para modalidade de ensino totalmente remoto. Mesmo sendo desafiante, as circunstâncias não inviabilizaram que os residentes, membros do programa, passassem pela experiência de lecionar, de vincular a teoria com a prática, ou mesmo de vivenciar a interação entre professor, pais e alunos. Assim, este relato se destina ao compartilhamento das experiências vivenciadas por uma licencianda em matemática da EaD-UFERSA durante a

fase de regência do PRP no Ensino Fundamental II, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino Médio das escolas Estaduais do município de Grossos/RN.

A expectativa é somar essa experiência do ensino remoto à muitas outras a fim de fomentar estudos destinados a compreensão das vantagens e desvantagens dessa modalidade de ensino. Além disso, investigar as consequências da migração repentina do ensino presencial para o remoto, e entender como ocorreu o processo de adaptação dos professores ao uso compulsório das tecnologias digitais durante o período de isolamento social.

## **2 PANDEMIA: A NECESSIDADE DO ENSINO REMOTO**

A transição repentina para o ensino remoto foi acompanhada pelo desnorreamento dos docentes quanto ao desenvolvimento de suas práticas regenciais e avaliativas nesse novo formato de ensino, havendo uma associação ao Ensino a Distância (EaD) (OLIVEIRA e SOUSA, 2020; MARQUES e FRAGUAS, 2020), formato utilizado por universidades.

A pós-doutora em Educação, Denise de Araújo, faz uma ponderação relevante, entre a educação à distância e o ensino remoto. Para Araújo (2020):

[...] a educação a distância já tem regulamentação no país há bastante tempo e ela se aplica ao ensino superior e à pós-graduação. E não são todas as carreiras que se adequam ou que aderiram à educação a distância. Esta envolve uma metodologia, uma sistematização, recursos tecnológicos, formação dos professores. [...] O ensino remoto diz respeito a todos os recursos tecnológicos que podem ser utilizados como auxiliares da educação presencial. (ARAÚJO, 2020, p. 232)

A autora complementa sua ideia relatando que o ensino à distância conta com um processo de aulas que são gravadas previamente, com recursos de interação do professor e do tutor com aluno, além de processos de interação assíncrona, chats, fórum.

[...] existe todo um ambiente preparado pelos chamados ambientes virtuais de aprendizagem e há um trabalho em equipe multidisciplinar que pensa na organização das aulas, roteirizando, filmando. [...]Essa equipe é composta por profissionais da comunicação, da mídia, do cinema, da tecnologia da informação e por vários outros especialistas, além dos professores. (ARAÚJO, 2020, p. 232)

O enfrentamento da pandemia no setor educacional, operacionalizado com a adoção do sistema remoto emergencial, contou quase que exclusivamente com a figura do professor que desempenhou funções de roteirista, produtor de vídeo, motivador, provedor de recursos tecnológicos, além de suas atribuições de docente.

É preciso ter clareza que, embora os sistemas da educação tenham utilizado o ensino remoto como substituto temporário do ensino presencial, Araújo (2020) esclarece que o que se pode esperar do ensino remoto é a socialização, garantindo a manutenção da conexão dos

alunos entre si, destes com os professores e com a escola, conferindo-lhes um horizonte para contrabalancear o momento de insegurança e incerteza gerado pela pandemia.

Nesta mesma linha, CUNHA et al. (2020) faz críticas ao formato de ensino remoto balizado no questionamento: O projeto educacional implementado durante o período de isolamento social, em razão da Covid-19 no Brasil, garante a qualidade e o direito e/ou a igualdade de acesso à educação para todos os estudantes? Como resultado de sua investigação ele concluiu que:

[...] o ensino remoto é excludente e agrava a qualidade da educação pública e a desigualdade educacional, em razão de não garantir a aprendizagem, a qualidade e o direito e/ou a igualdade de acesso à educação para todos os estudantes. Logo, os sistemas educacionais têm um grande desafio no pós-pandemia: o de reparar as perdas acarretadas pelo formato escolar dessa conjuntura. Isso demanda investimentos substanciais na Educação Básica, planejamento e uma organização cuidadosa do trabalho pedagógico. (CUNHA et al., 2020, p.27)

Percebemos por meio do exposto até o momento é que embora o ensino remoto seja talvez a única alternativa viável no momento, esta experiência deixará marcas e consequência, que deverão ser estudadas e analisadas em um futuro próximo.

Mesmo que, há alguns anos, presenciamos o aumento de programas e ferramentas destinadas ao ensino por meio de tecnologias. A mediação dessas tecnologias no processo de ensino aprendizagem, na educação básica, era fragilizada pela falta de acesso e interação dos alunos com estes artefatos. Somando-se a este fato, tínhamos a deficiência na formação dos professores quanto à manipulação e conhecimento das plataformas e ferramentas tecnológicas destinadas ao ensino (ALVES, 2020).

É inquestionável que a acessibilidade às novas tecnologias pela população de um modo geral, principalmente através dos aparelhos celulares (COSTA et al, 2015), sinalizou na direção de aumentar a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no processo de ensino, mas não de uma dependência exclusiva destas.

## **2.1 Ensino remoto para o docente**

Para os docentes representantes das gerações Y e Z (Quadro 1) também conhecidos como nativos digitais, que cresceram imersos na interatividade tecnológica, essa mudança abrupta de aulas presenciais para remotas foi menos impactante, comparando com os representantes das gerações anteriores, Baby Boomers e X, menos familiarizados como artefatos tecnológicos (BOTELHO et al., 2018). De toda forma, a nova abordagem do ensino, “seguindo padrões tecnológicos diferentes dos que, até então, compunham a rotina de uma

sala de aula” (AMARAL et al., 2021) despertou a necessidade de adequação e acomodação ao ambiente virtual e às novas ferramentas para todos os docentes, e até mesmo, para os alunos (geração Z e alpha).

**QUADRO 1.** Linha do tempo das gerações

| <b>Gerações</b> | <b>Linha do Tempo</b> | <b>Referência</b>                                 |
|-----------------|-----------------------|---------------------------------------------------|
| Baby Boomers    | 1946 a 1964           | Oliveira (2012) <i>apud</i> Fantini, et al.(2015) |
| Geração X       | 1965 a 1980           | Oliveira (2012) <i>apud</i> Fantini, et al.(2015) |
| Geração Y       | 1980 a 2000           | Oliveira (2012) <i>apud</i> Fantini, et al.(2015) |
| Geração Z       | A partir de 2000      | Oliveira (2012) <i>apud</i> Fantini, et al.(2015) |
| Geração alfa    | A partir de 2010      | Patela, 2016                                      |

Fonte: Própria

No intuito de complementar o debate a respeito das dificuldades tecnológicas dos docentes no contexto do trabalho, no formato remoto, consideramos relevante trazer os comentários de Souza et. al (2021) sobre essa temática.

Cotidianamente, professoras e professores, principalmente em final de carreira, apresentam alguma dificuldade para lidar com o complexo aparato tecnológico disponível para o trabalho com plataformas de educação à distância e outros recursos digitais, algo que no contexto da pandemia se tornou uma necessidade. Trata-se de um universo que exige o estabelecimento de novas relações de comunicação que inclui, além da aquisição de um novo glossário de palavras e expressões – como, *lives*, aulas *on-line*, *classroom* virtual, webconferência, chat, podcast, *homeschooling*, entre outros –, o desenvolvimento de competências para promoção de aprendizagem adequadas a esse novo ambiente. Nesse contexto, preponderam improvisos ou processos de aprendizagem (inter-relacionais) entre gerações docentes, nos quais os mais novos ensinam aos mais velhos, como único recurso de apropriação de técnicas virtuais, escamoteando a responsabilidade dos padrões em fornecer qualificação adequada. (Souza et. al, 2021, p.7)

Neste debate é relevante também pontuar que a responsabilidade tanto material com técnica da nova modalidade de trabalho recaiu inteiramente sobre professoras e professores. A transição do trabalho para o lar, é de uma natureza conflituosa no que diz respeito à conciliação de responsabilidades profissionais e familiares (Souza et. al., 2021).

O ensino extrapolou os horários predefinidos pela instituição escolar, muitos professores passaram a trabalhar ininterruptamente, atendendo os alunos de segunda a domingo em qualquer horário do dia. Houve uma sobrecarga na atividade docente, já que os professores tiveram que se apropriar de forma repentina de conhecimentos tecnológicos que não tinham, para tentar diminuir a distância entre ensino e aprendizagem.

Souza et. al (2021) faz menção a alguns problemas enfrentados pelos docentes com a adoção desta modalidade de ensino:

E, de fato, docentes encontram-se submetidos às novas exigências e mudanças na organização do trabalho, tais como ritmo de trabalho,

sobrecargas laborais, burocracia, controle (remoto) de turma e, ainda, o tipo de gestão e ferramentas para controle e desenvolvimento do trabalho, algo que recrudescer com o advento do trabalho remoto. Para dar conta de todas as tarefas, é necessário realizar atividades fora da jornada formal de trabalho, como gravar aulas, disponibilizá-las em plataformas digitais e atender aluno(a)s por aplicativos como o *WhatsApp*, muitas vezes, em grupos criados pela própria coordenação escolar. (SOUZA et. al, 2021, p.5-6)

## **2.2 A avaliação no Ensino remoto**

Outra preocupação que passou a permear a cabeça dos docentes foi o processo avaliativo. As atividades on-line oportunizam aos alunos consultarem fontes para realização das atividades avaliativas, que podem não representar o nível de aprendizagem real dos alunos.

O ensino remoto reforça a função socializadora da escola e não a função avaliadora. A avaliação à distância abre a possibilidade de uma terceira pessoa fazer as avaliações em lugar dos alunos. Com relação ao *feedback* do processo de ensino Kenski (2010) *apud* Oliveira e Souza (2020) enfatiza que o remoto, assemelha-se ao ensino a distância, e exige novos mecanismos para o acompanhamento da avaliação da aprendizagem dos estudantes, algo que nem sempre acontece.

## **2.3 Ensino remoto para o discente**

Mudando o foco da nossa análise do docente, para a perspectiva do estudante no ensino remoto, é relevante registrar que a transição do espaço físico escolar para uma sala virtual na própria residência exige alguns pré-requisitos para efetivação da aprendizagem. Entre estes pré-requisitos destacamos, um ambiente tranquilo, próprio para manutenção do foco nas aulas; internet estável; aparelho para acesso às plataformas digitais; necessidade de autocontrole dos alunos para destinarem o período de estudo ao estudo, deixando os seus hábitos de acesso às redes e jogos virtuais para momentos extra sala de aula; além da autonomia dos alunos no processo de aprendizagem.

Amaral *et al.* (2021) realizando um estudo com 132 acadêmicos de 10 cursos de graduação obteve as seguintes informações:

“quanto às dificuldades de permanência e acesso às aulas, os acadêmicos elencaram a internet instável (47,7%); seguida da falta de concentração (33,3%) ocasionada pela rotina de seus lares; falta de estímulo (9,8%) originado por problemas de ordem pessoal ou profissional e, entrada somente pelo celular, 9,1%”.



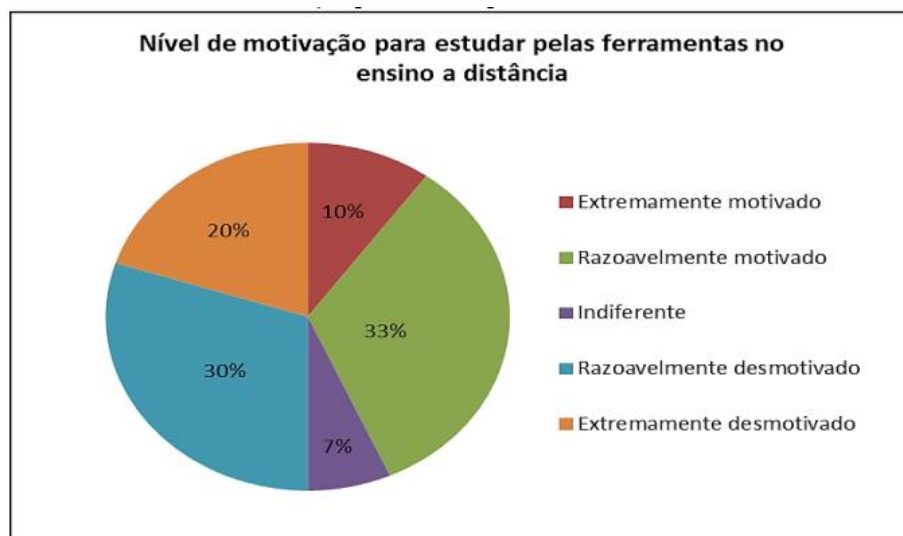
Os autores concluíram que, tanto no *home office* como nesta forma de ensino, o ambiente familiar, os recursos tecnológicos ultrapassados e a internet de baixa qualidade têm influenciado o aproveitamento acadêmico.

Embora a pesquisa anteriormente citada tenha sido realizada com alunos de nível superior, nível este, que disponibilizou uma série de programas e ações para fomentar aquisição de recursos para os estudantes e garantir o mínimo de acesso, acreditamos que essas mesmas questões permeiam os alunos do ensino básico, em um nível até maior.

No estudo desenvolvido por Nicolini e Medeiros (2020) sobre as percepções dos alunos com relação ao ensino remoto, houve uma predominância da insatisfação ou frustração dos alunos diante dessa modalidade de ensino remoto. Para 45,2% dos alunos do Ensino Fundamental II e 51,1% dos alunos do Ensino Médio, a aprendizagem em História nas aulas remotas era “pior que nas aulas presenciais”. Apenas 4,8% dos alunos do Ensino Fundamental II e 6,5% dos alunos do Ensino Médio responderam que acharam que a aprendizagem com as aulas remotas era “melhor do que nas aulas presenciais”.

Marque e Fraguas (2020) realizaram um estudo com 30 estudantes do 3º ano do ensino médio para responder ao seguinte problema: “Quais as relações dos estudantes do 3º ano do Ensino médio diante do processo de ensino e aprendizagem com as limitações impostas pelo isolamento social?” Eles verificaram que 10% dos alunos entrevistados estavam extremamente motivados, 33% razoavelmente motivados, 7% indiferentes, 30% razoavelmente desmotivados e 20% extremamente desmotivados a estudarem no ensino remoto (Gráfico 1).

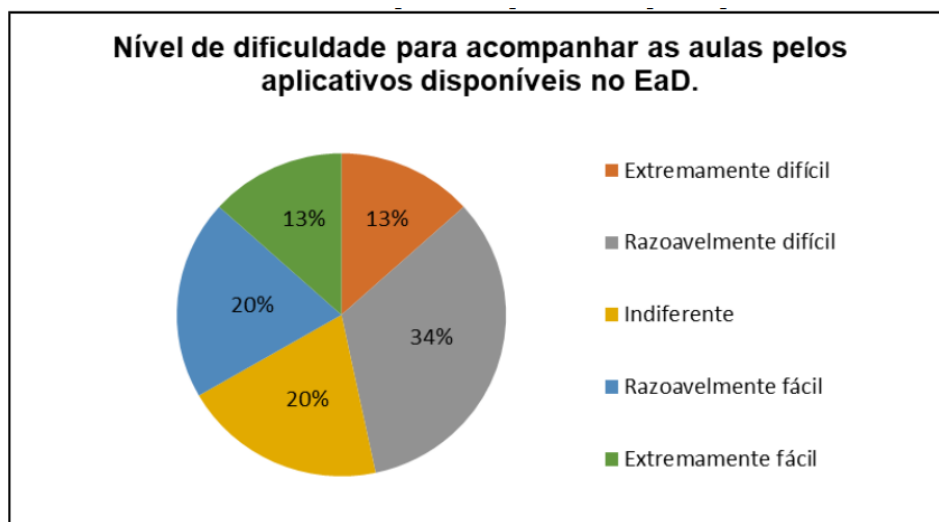
**Gráfico 1-** Nível de motivação para estudar pelas ferramentas no ensino a distância



Fonte: Marque e Fraguas (2020, p.86168)

Com relação ao acompanhamento das aulas pelos aplicativos disponíveis, Marque e Fraguas (2020) verificaram que 47% dos entrevistados acharam razoavelmente ou extremamente difícil (Gráfico 2). Mesmo fazendo referência ao ensino a distância, o trabalho destes autores está na verdade tratando da modalidade remota descrita por Araújo (2020).

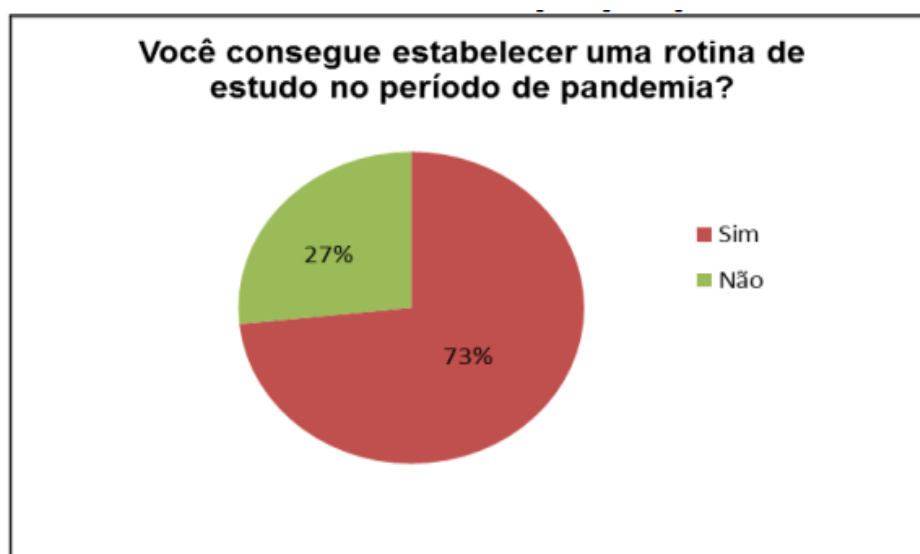
**Gráfico 2-** Nível de dificuldade para acompanhar as aulas pelos aplicativos disponíveis no EaD.



Fonte: Marque e Fraguas (2020, p.86170)

Entre os estudantes participantes da pesquisa de Marque e Fraguas (2020), 27%, afirmaram não conseguir manter uma rotina para o estudo, “seja por saudades das aulas presenciais, por saudades dos amigos ou por não ter como tirar dúvidas visto que não tem muita interação nessa modalidade ao menos pela exposição das aulas (Gráfico 3).

**Gráfico 3-** Percentagem de alunos que conseguem estabelecer uma rotina de estudo no período da pandemia.



Fonte: Marque e Fraguas (2020, p.86168)

Diante do exposto, é possível perceber o quanto esse momento tem sido desafiador para educação de modo geral. São os professores e os alunos, os protagonistas na tarefa de ensinar e aprender, quem mais tem sentido essa mudança tão brusca ocorrida no funcionamento da escola. Não resta dúvida, que tudo ficou ainda mais difícil, pois o ensino remoto fragilizou um dos elos essenciais no processo de ensino-aprendizagem, a interação professor-alunos. A falta de contato visual e o pouco de diálogo, realidade do ensino mediado por computador, diminuiu a percepção dos docentes com respeito as necessidades dos alunos, e conseqüentemente reflete na aprendizagem efetiva.

### **3 A REGÊNCIA INICIADA REMOTAMENTE: UMA EXPERIÊNCIA A SER RELATADA**

#### **3.1 Primeira etapa da regência**

O PRP prevê em seu cronograma momentos de formação, observação e regência desenvolvidos no período de outubro de 2020 a março de 2022. As ações de observação e regência concentraram-se entre os meses de abril de 2021 a março de 2022, ou seja, no 2º e 3º módulos. Embora os documentos norteadores do PRP orientem que em cada módulo seja contemplado atividades com objetivos nos três campos descritos, as circunstâncias advindas da pandemia exigiram algumas alterações na distribuição e desenvolvimento destas atividades. As ações de regência foram realizadas nas Escolas Estaduais do Município de Grossos/RN e desdobraram-se em três etapas.

A primeira etapa se passou na Escola Estadual Coronel Solon, Ensino Fundamental e Médio, localizada na Rua Manoel Firmino, 127, Centro. Esse foi o momento de maior tensão e de adaptação ao cenário do ensino remoto.

As instituições de ensino não disponibilizaram as ferramentas necessárias a continuação do ensino no formato digital, foram os professores que arcaram com essa responsabilidade: internet, computador, celular, quadro branco ou negro, pincel ou giz, mesa digitalizador, suporte, iluminação, sala de aula. As ações das instituições educacionais públicas ocorreram no sentido de promover formações destinadas ao uso das plataformas digitais e TDICs com potencial uso no processo de ensino.

A observação das aulas, no ensino médio, ocorreu de forma remota, no período de 29 de abril a 25 de maio via *Google Meet* e contemplou 3 turmas: 2º Ano “B” (2 aulas) vespertino, 1º Ano “A” noturno (4 aulas) e 2º Ano “A” noturno (4 aulas).

O professor supervisor, Ronaldo Josino, transmitiu as aulas de sua residência fazendo uso de lousa e pincel, além dos recursos para filmagem e transmissão das aulas, e alternava entre aulas síncronas (2 aulas semanais) e assíncronas (2 aulas semanais). Nas aulas síncronas, o professor expunha o conteúdo, apresentava exemplos e resolvia exercícios. Devido ao uso do quadro e pincel o clima ficava semelhante a sala de aula convencional. Os alunos eram constantemente instigados a reflexão sobre as questões e a procurarem sua própria forma de solucionar o problema.

Nas aulas assíncronas, os alunos eram instruídos a responderem aos formulários disponibilizados e produzido no *Google* sala de aula para fixação dos conteúdos. Durante o horário das aulas assíncronas o professor ficava disponível para tirar dúvidas por meio do grupo de *WhatsApp* de cada turma, e nós residentes também ficávamos disponíveis para auxiliar os alunos.

A prática da regência, na turma do 1º ano do ensino médio, foi iniciada em 22 de abril e concluída em 28 de maio, ocorreu de forma síncrona (1 aula) e de forma assíncrona (14 videoaulas). O início da regência serviu para nortear as limitações na produção e edição das videoaulas, no uso de novas tecnologias e na execução de aulas síncronas. A impressão que ficou deste primeiro momento é que o docente passou a acumular multitarefas, postar as aulas, gravar, disponibilizar para os alunos, como discutido por Araújo (2020).

Não foi possível fazer a transição da aula presencial para remota sem investimento. Na primeira semana de regência surgiu a necessidade de adquirir um suporte para celular com luz, e principalmente uma mesa digitalizadora para facilitar a resolução de exercícios e a explicação de exemplos. Essa realidade corroborou com as afirmações de Araújo (2020) e Souza *et al.* (2021) de que os professores estão usando seus próprios recursos para ensinar, o celular pessoal e a internet, havendo uma sobreposição do institucional em relação ao particular do professor.

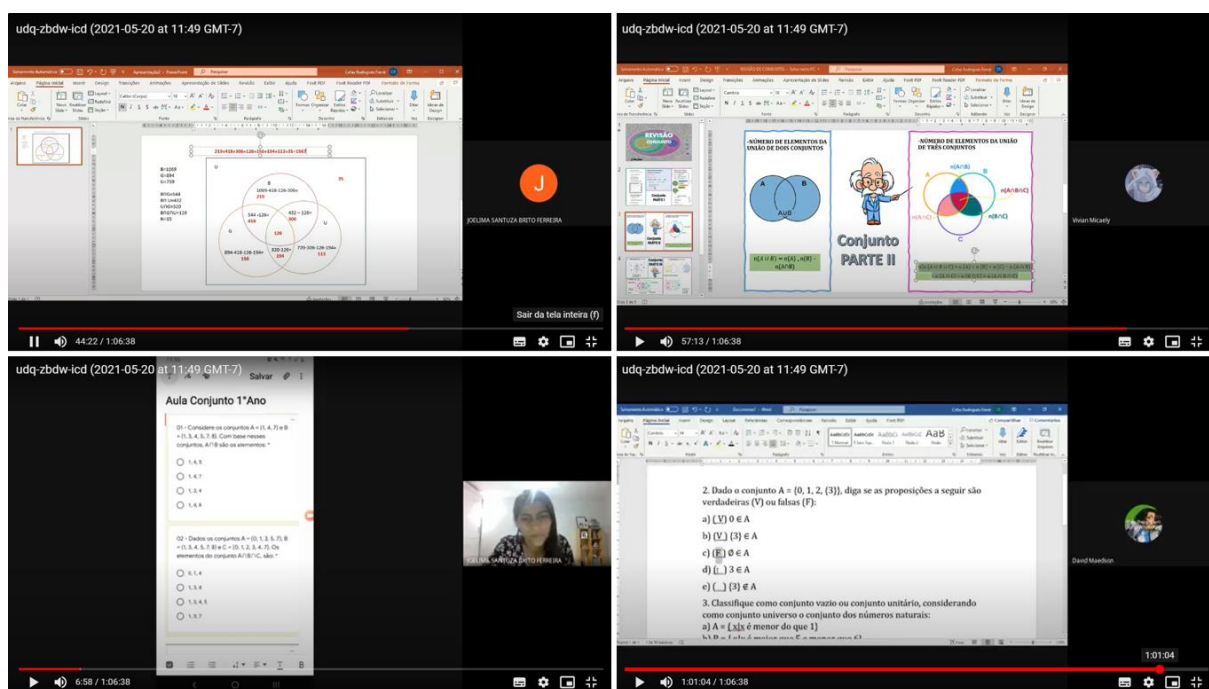
Os desafios das aulas síncronas foram a princípio, aprender a manipular as ferramentas do *Google Meet* e incentivar a participação e atrair a atenção destes alunos mesmo sem compartilhar o mesmo ambiente físico.

A única aula síncrona na turma do 1º ano (Figura 1) foi realizada via *Google Meet* e dedicada a resolução de uma lista de exercício produzida pelo professor que estava me acompanhando, o professor Ronaldo, que vale a pena registrar não era o preceptor vinculado

ao projeto, pois passamos por uma mudança de preceptor justamente no início do módulo 2. No entanto, para não adiar ainda mais o início das atividades de regência, contamos momentaneamente com a colaboração de professores voluntários da cidade de Grossos-RN.

A inviabilidade do planejamento e execução das aulas síncronas, especificamente na turma do ensino médio, deu-se principalmente pela dificuldade de comunicação com professor colaborador. Mesmo assim, houve muito proveito e aprendizagem pela observação das aulas e o tempo foi dedicado ao aperfeiçoamento da produção das videoaulas.

**Figura 1** – Registro da aula síncrona no 1º ano do ensino médio na E. E. Coronel Solon.



Fonte: Própria

Nas aulas assíncronas, desenvolvidas em domicílio, a primeira dificuldade foi tornar o ambiente propício a gravação dos vídeos, principalmente pela existência de crianças. A produção do vídeo se tornou exaustiva, uma vez que, por algumas interferências externas ou erro na aula surgiu a necessidade de refazer o vídeo, além disso, tornou-se interessante investir tempo para aprender a editar os vídeos, para reduzir a necessidade de gravar várias vezes a mesma aula, e também para torná-la mais dinâmica e atrativa. Após um período de prática foi possível dominar o uso das tecnologias e o trabalho se tornou mais ameno.

Essas mesmas dificuldades, foram descritas por Souza et al. (2021):

A aula remota é um terreno sobre o qual docentes do ensino fundamental tinham pouco domínio, vendo-se inesperadamente obrigados a repensar seus processos de trabalho por ambiente virtual e por plataformas de videoconferência que, até então, estavam restritas ao ensino superior. À vista de tudo isso, a responsabilidade pela transformação do espaço domiciliar em posto de trabalho permanente para desenvolvimento do ensino remoto coube exclusivamente aos docentes. [...]Para aqueles docentes que não tinham

formação ou familiaridade com tais tecnologias, tal instrumento foi montado com o apoio de familiares ou colegas. Os elementos e a experiência que compõem o processo de trabalho docente presencial precisaram, portanto, ser readaptados a essa nova realidade, já que não se trata de uma mera transposição da atividade, antes modulada no ambiente de sala de aula em contato direto com os aluno(a)s, que passou a ser realizada integralmente em meio digital. Em termos concretos, a atividade de trabalho, o objeto e os seus meios precisaram ser redefinidos num curto espaço de tempo, sendo os próprios docentes responsáveis por esse processo. (SOUZA et al., 2021, p.5)

A interação com os alunos ocorreu tanto durante as aulas síncronas do professor Ronaldo, onde fazia o papel de observadora, como também nos momentos que nos disponibilizávamos para tirar dúvidas no grupo de *WhatsApp*, no qual estavam inseridos os alunos, professores e estagiários. Muito embora, houvesse ainda a disponibilidade de comunicação privada com o residente para esclarecimento de dúvidas, é relevante registrar que os alunos do 1º ano não fizeram muitas interações. Registro ainda que o principal momento de interação com essa turma ocorreu na aula síncrona, a qual tive que realizar a prática de regência.

Para finalizar o relato dessa primeira etapa, é importante esclarecer que, embora a maior parte das horas de regência tenha sido contabilizadas por meios das quatorze videoaulas<sup>1</sup> produzidas com uso do *Power Point* e da mesa digitalizadora, o entendimento que a produção desse material deveria ser contabilizada como horas de regência, veio da docente orientadora, professora Andréa Moura. Segundo esta, de forma colaborativa o PRP-UFERSA entendeu que no ensino remoto a atividade de regência se ampliava para além dos momentos, onde estão presente de forma síncrona aluno e professor. Portanto, foi orientado todo material produzido pelos residentes, com fins na aprendizagem do aluno da educação básica e que contribua para o crescimento profissional de licenciando, deveria ser entendido como atividade de regência do residente, durante o ensino remoto.

### **3.2 Segunda e Terceira etapa da regência**

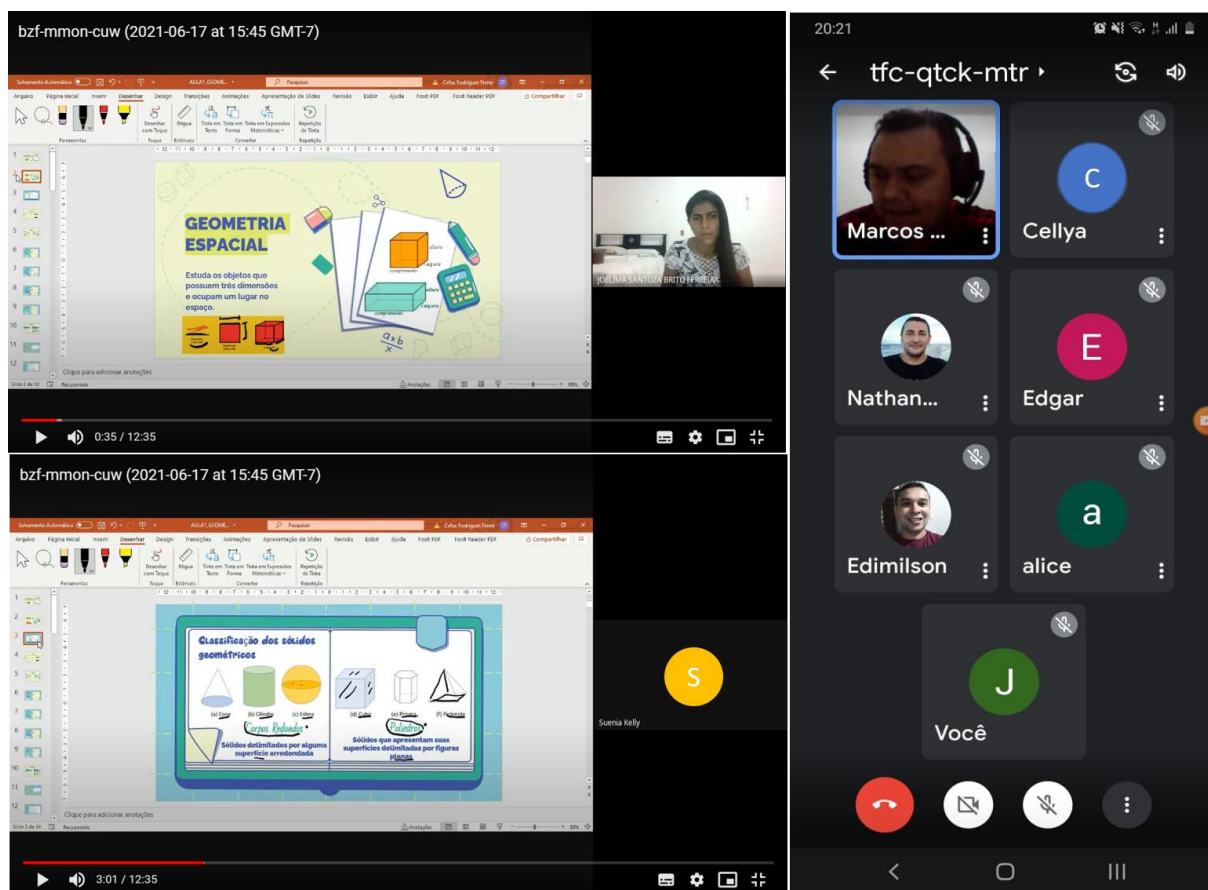
A segunda e a terceira etapa desdobraram-se na Escola Estadual Manuel João-Ens. Fund. e EJA, localizada na Rua Raimundo Ferreira, S/N, Centro, Grossos-RN. Inicialmente a regência nesta escola foi desenvolvida na turma do V período do EJA, turno noturno, no período de 10 de junho a 06 de agosto de 2021. E diferentemente da outra experiência relatada, esta foi realizada em parceria com outro residente, o colega Marcos Sérgio. A parceria com o outro residente garantiu a constância e a fluidez da regência e a troca de

---

<sup>1</sup> Essas videoaulas são sobre teoria dos conjuntos e porcentagem que ficaram armazenadas numa pasta do *Drive* e disponibilizados para os alunos no *WhatsApp* por meio do link: ([https://drive.google.com/drive/folders/1teoV46Ut5gsTjnAMmaUs8DJi\\_NRzYzkw?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1teoV46Ut5gsTjnAMmaUs8DJi_NRzYzkw?usp=sharing) )

conhecimentos e experiências. O registro do momento síncrono com a turma do EJA está na Figura 2.

**Figura 2** – Registro de aula síncrona na turma do EJA da E.E. Prof. Manuel João Ens. Fundamental e EJA.



Fonte: Própria

Já com o domínio do uso de algumas TDICs, a produção das aulas passou a ser menos desafiadora, entretanto essa fase foi marcada por novos entraves. Problemas nos equipamentos eletrônicos inviabilizaram a primeira aula síncrona agendada e trouxeram prejuízos em outras aulas. Esses entraves geraram reflexões e indagações, ainda sem respostas. Como contornar os percalços tecnológicos, os problemas com a conexão e equipamentos? Num estudo desenvolvido por Amaral *et. al* (2020) os alunos relataram que a falta de equipamentos e internet estável estava dificultando a permanência e acesso às aulas.

Sobre a dinâmica adotada, optamos por intercalar uma semana de aula síncrona e outra de aula assíncrona, além de observarmos as aulas ministradas por outras duplas de residentes. As aulas assíncronas foram orientadas através do grupo de *WhatsApp* e apoiada por vídeos

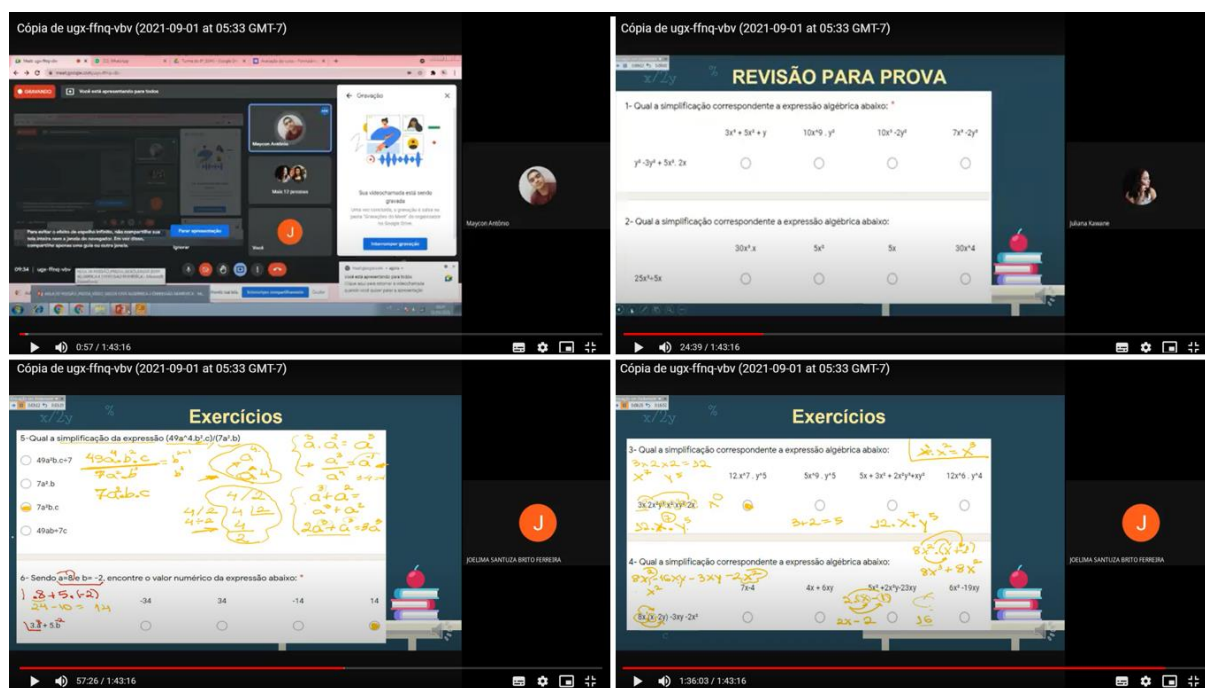


produzidos pelos residentes. Os conteúdos ministrados foram sobre geometria espacial<sup>2</sup>. Uma apostila de apoio sobre esse conteúdo foi produzida e compartilhada com a turma, bem como slides e as videoaulas através de uma pasta no *Google Drive*.<sup>3</sup>

As avaliações foram realizadas através da criação de formulários no *Google Forms* sempre abrindo a possibilidade de os alunos refazerem as atividades e fortalecerem a aprendizagem do conteúdo. Muito embora, a turma do EJA apresentasse uma frequência média de cinco alunos estes eram participativos e sempre buscavam por explicações e tiravam suas dúvidas no privado, superando as expectativas.

Ainda na Escola E. Prof. Manuel João, a partir de 11 de agosto de 2021 desenvolvi regência também no 8º ano do ensino fundamental. Durante o mês de agosto e início do mês de setembro as aulas foram organizadas da seguinte forma: duas aulas síncronas na terça e duas assíncronas na sexta. Na Figura 3 temos o registro de umas das aulas síncronas na turma do 8º ano.

**Figura 3-** Registro de aula síncrona na turma do 8º ano do Ensino Fundamental da E.E. Prof. Manuel João Ens. Fundamental e EJA.



Fonte: Própria

Nas aulas assíncronas regidas via *WhatsApp*, eram dado apoio aos alunos na resolução dos formulários que contemplava os conteúdos ministrados nas aulas síncronas. Além disso, como forma de incentivar o estudo e a curiosidade dos alunos foram propostos desafios sobre

<sup>2</sup> Relação de Euler, poliedros, corpos redondos, área e volume de figuras geométricas, porcentagem.

<sup>3</sup> Link do Drive contendo o material produzido de geometria: <https://drive.google.com/drive/folders/1n3sggW3sABdul65uiTdbYINHuT5JACLe?usp=sharing>.



o conteúdo, cuja premiação era uma nota bônus na média. A turma do 8º ano foi muito participativa e envolvente, inclusive os pais. Nesse momento, acabou havendo uma sobrecarga devido a grande interação no *WhatsApp*, envolvendo tira dúvidas dos conteúdos, produção de pequenos vídeos explicativos, print de resolução de exercício, tira dúvidas sobre os desafios, sobre notas. A interação sobressaltou os muros de finais de semana e horários escolares.

O mês de setembro foi dedicado a aplicação de uma avaliação envolvendo os conteúdos até então ministrados, valor algébrico e simplificação de expressões algébricas. Durante esse mês houve uma tentativa de estimular os alunos na fixação dos conteúdos, os formulários das aulas assíncronas permaneceram abertos para que os alunos tivessem a oportunidade de refazerem os exercícios. Até mesmo, a avaliação foi reaberta para os alunos com notas abaixo da média. A intenção era mostrar para os alunos que o interesse era a aprendizagem e a nota era apenas uma exigência do sistema para fornecer dados sobre essa aprendizagem.

Durante todo os momentos os alunos ficaram à vontade para esclarecer dúvidas sobre o conteúdo e opinarem sobre o método de ensino. Diferente da percepção de Oliveira e Sousa (2020) que afirmaram haver uma fragilização da relação professor-estudante no ensino remoto, o que foi percebido da experiência vivenciada é haver uma oscilação no nível de relacionamento atrelado a características e necessidades individuais dos discentes. Por fim é relevante registrar que o acompanhamento dos pais às atividades desenvolvidas na escola, é de fundamental importância e esta parceria escola/família é necessária independente da modalidade de ensino ser remota ou presencial.

#### **4 CONSIDERAÇÕES**

As oportunidades de exercício da regência e de acomodação ao ecossistema educacional promovidos pelo Programa Residência Pedagógica, impactaram significativamente a formação dos egressos de Licenciatura em Matemática pois ofereceram as circunstâncias necessárias para compreender o dinamismo do sistema educacional e o papel de condutor/orientador do professor no processo de ensino e aprendizagem no formato remoto.

O que se percebeu nesse período de pandemia foi o despreparo do sistema educacional público em instalar e manter um formato de ensino remoto. Ao contrário do que observamos

no sistema de saúde, que fortaleceu a equipe multifuncional e a coletividade, o sistema educacional público deixou a educação, quase que inteiramente, a cargo do professor. As funções sobre este profissional foram multiplicadas e o desenvolvimento e produção das aulas foram realizadas com seus próprios recursos. Araújo (2020) ressalva a ideia de que a educação remota só iria funcionar caso houvesse uma equipe de apoio junto ao docente, profissionais da “educomunicação”, da TI, psicólogos, assistentes sociais, desenvolvendo um trabalho coletivo.

As condições de trabalho, nesse formato de ensino, foram ditadas pelo ambiente de preparo e participação das aulas, o domicílio, e pelos instrumentos que se dispunha para isso. Foi possível disponibilizar atividades, lista de frequência, notas, vídeos, livros, apostilas, slides, e todos os materiais necessários ao estudo por meio do *Google* sala de aula ou via compartilhamento de link do *Google Drive* no *WhatsApp*.

Muito embora, longe do ideal para o ensino básico, o ensino remoto possibilitou a manutenção de trocas entre a comunidade escolar, aproximando alunos, pais e professores, amenizando a monotonia, as angústias e incertezas sobre a vida social trazidas pela pandemia. Ao que se refere ao processo de aprendizagem e troca do conhecimento no ensino remoto, as avaliações perderam sua força em diagnosticar dificuldades e saberes, uma vez que a possibilidade da intervenção de terceiros, ferramentas de pesquisa ou mesmo pessoas, estava sempre presente.

O que se pode perceber é que o ensino presencial não pode ser integralmente substituído pelo remoto. No entanto, é perceptível o potencial das tecnologias, enquanto ferramentas, em agregar ao processo de ensino e aprendizagem.

Experientiar a regência a remota permitiu vislumbrar a capacidade dos educadores em se reinventar em meio as turbulências sociais e abrir o leque de possibilidades de suas práticas, inclusive no que tange ao uso das TDICs no processo de ensino. O choque gerado na transição do ensino presencial para o remoto, sinalizou a necessidade de pensar a formação de educadores para momentos emergenciais.

## REFERÊNCIAS

ALVES, L. Educação Remota: Entre a Ilusão e a Realidade. **Interfaces Científicas**: Aracaju, v.8, n.3, p. 348 – 365, 2020.

AMARAL, M. S. do; OLIVEIRA, A. S. de; MORAES, P. L. Desafios do ensino remoto, na voz do acadêmico. In: II MOSTRA DE EXTENSÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA

UNISC, 2., 2021, Santa Cruz do Sul. **Anais Eletrônicos...**Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2021, p. 293. Disponível em: <  
<https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/mostraextensaounisc/article/view/21802>>.  
Acesso em: 01 de nov. 2021.

ARAÚJO, D. L. de. Entrevista: os desafios do ensino remoto na educação básica. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v.20, n.1, p.231-239, 2020.

BOTELHO, M. P.; SOUZA, E. F. de; FERREIRA, L. F.; SIQUEIRA, R. N. de. Geração X, Y e Baby Boomers: Um desafio atual para uma organização do segmento tecnológico. **Revista Estudos e Pesquisas em Administração**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 104-117, 2018. Disponível em: <  
<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/repad/article/view/6003>>. Acesso em: 18 nov. 2021

CAPES. 2020. **Portaria GAB nº 259, de 17 de dezembro de 2019**. Disponível em: <  
<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-259-de-17-dezembro-de-2019-234332362>>.  
Acesso em: 14 de set. 2021.

CUNHA, L. F. F. da; SILVA, A. de S.; SILVA, A. P. da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em: <  
<http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>>. Acesso em: 19 set. 2021.

FANTINI, C. A.; SOUZA, N. C. dos. S. de. (2015). Análise dos fatores motivacionais das gerações baby boomers, X, Y e Z e as suas expectativas sobre carreira profissional. **Revista Ipecege**, Piracicaba, v.1, n.3/4, p.126–145, jul/Dez. 2015. Disponível em:<  
<https://doi.org/10.22167/r.ipecege.2015.3-4.126>>. Acesso em: 04 nov. 2021.

MARQUES, R.; FRAGUAS, T. A ressignificação da educação: virtualização de emergência no contexto de pandemia da COVID-19. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 6, n. 11, p.86159-86174, nov. 2020.

NICOLINI, C.; MEDEIROS, K.E.G. Percepções e Narrativas de Estudantes da Educação Básica de Goiás Sobre o Ensino Remoto Emergencial. In: XI ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA- PERSPECTIVAS WEB 2020, 2020, Ponta Grossa. **Anais...** Ponta Grossa: ABEH, 2020.

OLIVEIRA, H. do V. de; SOUZA, F. S de. Do conteúdo programático ao sistema de avaliação: reflexões educacionais em tempos de pandemia (COVID-19). **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 2, n. 5, 2020.

PATELA, N. O PERFIL GERACIONAL DOS ALUNOS DE HOJE –REPTO ÀEMERGÊNCIA DE NOVAS TEORIAS EDUCATIVAS. **E-Revista de Estudos Interculturais do CEI –ISCAP**, Porto, n. 4, mai. 2016.

SOUZA, K. R de. et al. Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trabalho, Educação e Saúde [online]**, v. 19, 2021. Disponível em: <  
<https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00309>>. Acesso em 02 de dez. 2021.