

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ**

**JAQUELINE RODRIGUES DOS SANTOS**

**O USO DA RODA DE CONVERSA NO ENSINO REMOTO DE BIOLOGIA**

**SANTA HELENA**

**2021**

**JAQUELINE RODRIGUES DOS SANTOS**

**O USO DA RODA DE CONVERSA NO ENSINO REMOTO DE BIOLOGIA**

**Use conversation wheels in remote biology teaching**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentada como requisito para obtenção do título de Licenciado em Ciências Biológicas da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).  
Orientadora: Rosangela Araujo Xavier Fujii.

**SANTA HELENA**

**2021**



Esta licença permite remixe, adaptação e criação a partir do trabalho, para fins não comerciais, desde que sejam atribuídos créditos ao(s) autor(es) e que licenciem as novas criações sob termos idênticos. Conteúdos elaborados por terceiros, citados e referenciados nesta obra não são cobertos pela licença.

**JAQUELINE RODRIGUES DOS SANTOS**

**TO USO DA RODA DE CONVERSA NO ENSINO REMOTO DE BIOLOGIA**

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação  
apresentado como requisito para obtenção do título de  
Licenciado em Ciências Biológicas da Universidade  
Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Data de aprovação: 03 de dezembro de 2021.

---

Rosangela Araujo Xavier Fujii  
Titulação (Doutorado)  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

---

Kellys Regina Rodio Saucedo  
Titulação (Doutorado)  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

---

Tatiane Staub  
Titulação (Mestrado)  
Secretaria de Estado da Educação - Paraná

**SANTA HELENA**

**2021**

Dedico este trabalho à minha família que sempre me apoiou nos meus estudos.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a todos amigos, familiares e professores que me apoiaram em minha trajetória de estudos.

Especialmente à minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosangela Araujo Xavier Fujii que tanto me ajudou neste trabalho.

## RESUMO

SANTOS, Jaqueline Rodrigues dos. **O uso da roda de conversa no ensino remoto de biologia**. 2021. 35 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso Superior de Licenciatura em Ciências Biológicas), Coordenação do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Santa Helena, 2021.

A pandemia do coronavírus (COVID-19), causada pelo vírus SARS-CoV-2, atingiu esfera global e impôs mudanças nas práticas docentes desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem escolar. Frente a esta realidade o presente estudo objetivou investigar junto a professores em formação inicial, integrantes do Programa Residência Pedagógica Biologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (TFPR) câmpus Santa Helena, os limites de possibilidades das rodas de conversas desenvolvidas no ambiente remoto. A pesquisa se caracterizou como qualitativa descritiva, feita por meio da Análise de Conteúdo dos dizeres de dezessete residentes em seus relatórios de participação nas rodas de conversas junto aos alunos da Educação Básica em aulas de Biologia. A análise dos dados permitiu a emergência de quatro categorias de análise denominadas: Vivência no ambiente escolar remoto, Relação entre teoria e prática docente, Reflexão sobre a prática docente desenvolvida e, Interesse e participação estudantil no ambiente remoto. De forma geral, o estudo revelou que os licenciandos aprovaram o desenvolvimento das rodas de conversa no sistema remoto tanto para sua formação docente, quanto para aprendizagem estudantil, todavia, ressaltaram a inexpressiva participação e interação dos alunos nas discussões no ambiente remoto de ensino e aprendizagem.

Palavras chave: Estratégias Metodológicas; Contribuições; Residência Pedagógica.

## ABSTRACT

SANTOS, Jaqueline Rodrigues dos. **Use conversation wheels in remote biology teaching**. 2021. 35 f. Undergraduate completion thesis (Superior Degree in Biological Sciences), Coordination of the Degree in Biological Sciences, Federal Technological University of Paraná. Santa Helena, 2021.

The National Common Curriculum Foundation (BNCC) establishes field of Nature Sciences and its Technologies, which integrates the disciplines of science and Biology, must commit to formation and global human development of students. In perspective, diversifying methodological strategies and didactic modalities is directed to contribute meeting the needs and interests students. Thus, work aims to investigate with teachers in initial training, members of Pedagogical Residency Program Biology of UTFPR câmpus Santa Helena, the contributions of the Virtual Conversation Wheels to promote biology teaching. This research will characterized as descriptive research, done through a bibliographic survey (which will allow theoretical investigation on subject researched) and later by data collection, together with the research participants (graduates of the Biological Sciences course of Federal Technological University of Paraná (UTFPR), Santa Helena campus participants in Pedagogical Residency Program) which will allow a practical investigation on subject researched. After considering the results, it can be concluded that the majority of residents found relevant participation in Conversation Wheels, and use in biology classes was fruitful and significant, and brought the possibility of interaction future teachers with students, in exchange of experiences.

Keywords: Methodological Strategies; Contributions; Pedagogical Residency.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>08</b>
<b>2</b>	<b>OBJETIVOS .....</b>	<b>11</b>
<b>2.1</b>	<b>Objetivo Geral .....</b>	<b>11</b>
<b>2.2</b>	<b>Objetivos Específicos .....</b>	<b>11</b>
<b>3</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>12</b>
<b>3.1</b>	<b>Ensino de Biologia .....</b>	<b>12</b>
<b>3.2</b>	<b>Rodas de Conversas.....</b>	<b>13</b>
<b>3.3</b>	<b>Ensino Remoto.....</b>	<b>16</b>
<b>3.4</b>	<b>Residência Pedagógica.....</b>	<b>18</b>
<b>4</b>	<b>MATERIAIS E MÉTODOS.....</b>	<b>20</b>
<b>5</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>	<b>23</b>
<b>5.1</b>	<b>Vivências no Ambiente Escolar Remoto.....</b>	<b>23</b>
<b>5.2</b>	<b>Relação entre Teoria e Prática Docente.....</b>	<b>25</b>
<b>5.3</b>	<b>Reflexão sobre a Prática Docente Desenvolvida.....</b>	<b>27</b>
<b>5.4</b>	<b>Interesse e Participação Estudantil no Ambiente Remoto.....</b>	<b>28</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>30</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>32</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Minha trajetória até aqui foi motivada pelo desejo de ser professora, desde que ingressei na Universidade em 2017. Muitos foram as dificuldades enfrentadas, como: conciliar o trabalho com os estudos, o cansaço ocasionado por este contexto, tomar conta da família, passar noites e finais de semana estudando. Tudo isso só fez aumentar em mim a dedicação e esforço empregados aos estudos.

E durante mais da metade do curso me dediquei aos Projetos de Ensino, como o PIBID e Residência Pedagógica, onde aprendi variadas estratégias metodológicas e modalidades didáticas para melhor atingir o objetivo de ensinar. Assim, pude colocar em prática parte desse aprendizado no desenvolvimento de uma dessas estratégias metodológicas: a Roda de Conversa, que foi implementada dentro de um contexto atípico de ensino remoto, em virtude da pandemia, causada pelo Coronavírus.

A pandemia de Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2 ou Novo Coronavírus, tem ocasionado repercussões não apenas de ordem biomédica e epidemiológica em escala global, mas também repercussões e impactos sociais, econômicos, políticos, culturais e históricos, exigindo que governos e instituições de saúde pública implementassem medidas severas de isolamento e distanciamento social a fim de conter, ou reduzir, sua disseminação (SODRÉ, 2020).

O ensino formal desenvolvido de forma presencial nas salas de aulas foi um dos setores mais afetados pela pandemia, sendo recomendado por organismos internacionais, como a Organização Mundial da Saúde (OMS), o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura (Unesco), a implementação do *home office* e do ensino remoto emergencial. No Brasil, no dia 18 março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu uma Nota de Esclarecimento destacando a autonomia dos sistemas federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal e das redes e instituições de Educação Básica e Ensino Superior para reorganizarem a gestão do calendário e a realização ou reposição de atividades acadêmicas e escolares, desde que fosse atendidos os dispositivos legais vigentes (BRASIL, 2020a). Ainda, no corrente ano, no dia primeiro de abril foi publicada a Medida Provisória nº 934, que estabeleceu normas excepcionais sobre o ano letivo da Educação Básica e do Ensino Superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública (BRASIL, 2020b).

Diante dessa conjuntura, o Estado do Paraná, por meio do decreto nº 4.230, de 16 de março de 2020, suspendeu as aulas presenciais em escolas públicas e privadas, entidades conveniadas com o Estado e universidades (PARANÁ, 2020a). Também foi autorizada na educação básica, a realização de atividades escolares não presenciais via orientações impressas ou disponíveis online (PARANÁ, 2020b) e no dia 06 de abril de 2020 foi iniciado o projeto de aulas não presenciais,

[...] o governo contratou professores da própria rede estadual para gravarem aulas de todas as séries e de todas as disciplinas da matriz curricular. Essas aulas passaram a ser disponibilizadas aos estudantes através de canais de televisão aberta (a Rede Record) e de três plataformas digitais (o YouTube, o Aplicativo Aula Paraná e Google Classroom) (KESTRING, 2020, p. 06).

Nesse sistema implantado, a Secretaria de Educação passou a oferecer aulas gravadas aos estudantes de todas as escolas do Estado, sendo a tarefa dos alunos acompanhar as aulas pela televisão ou pelas plataformas digitais e responder às atividades propostas. Aos professores coube o controle da participação dos estudantes, interações pelo aplicativo Classroom, correção das atividades propostas pela Secretaria de Educação, preenchimento do registro de presença, lançamento de notas e organização de atividades a serem impressas e entregues nas escolas aos estudantes sem acesso à internet e interação síncrona por meio da plataforma Google Meet, um serviço de comunicação por vídeo chamada desenvolvido pelo Google (KESTRING, 2020).

Nesse contexto, professores e alunos, habituados às salas de aulas presenciais passaram a ter acesso a videoaulas, resumo de aulas e slides por meio do aplicativo e plataforma Aula Paraná e interação didática por meio de vídeo chamadas (meets). Entre as atividades de interação, que ocorreram nas turmas de modo remoto, via meets, citamos as Rodas de Conversas desenvolvidas por graduandos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) câmpus Santa Helena, integrantes do Programa Residência Pedagógica, em aulas de Biologia em escolas públicas da região de Santa Helena, oeste paranaense.

Frente a essa realidade, questiona-se: Quais os limites e possibilidades da utilização da modalidade didática Roda de Conversa nas aulas remotas de Biologia? Como os residentes perceberam e avaliaram o desenvolvimento das Rodas de Conversa de forma remota?

Nesse contexto, a presente investigação apresentou como objetivo identificar, por meio do discurso de professores em formação inicial, integrantes do Programa Residência Pedagógica Biologia da UTFPR câmpus Santa Helena, os limites e possibilidades das Rodas de Conversas no ensino virtual para a aprendizagem estudantil e formação docente.

## **2 OBJETIVOS**

### **2.1 Objetivo Geral**

- Investigar junto a licenciandos em formação inicial, integrantes do Programa Residência Pedagógica da UTFPR campus Santa Helena, os limites e possibilidades das Rodas de Conversas no ensino virtual, para a aprendizagem estudantil e formação docente.

### **2.2 Objetivos Específicos**

- Levantar as percepções de professores em formação inicial, sobre as aulas remotas de Biologia, segundo seus discursos nos relatórios de participação no Programa Residência Pedagógica;
- Levantar, por meio dos dizeres dos licenciandos em formação inicial, as implicações do desenvolvimento das Rodas de Conversa nas aulas remotas de Biologia.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

#### 3.1 Ensino de Biologia

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, passou a estabelecer que a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, que integra as disciplinas de Ciências, Biologia, Física e Química, deve comprometer-se, assim como as demais áreas do ensino, com a formação e o desenvolvimento humano global dos alunos, para que sejam capazes de construir uma sociedade mais justa, ética, democrática, responsável, inclusiva, sustentável e solidária. Assim, considerando os desafios da realidade local e global, o ensino deve contribuir para que os estudantes compreendam os conceitos fundamentais da vida e sua utilização para tomadas de decisão por meio do respeito, da ética e do trabalho coletivo:

Na Educação Básica, a área de Ciências da Natureza deve contribuir com a construção de uma base de conhecimentos contextualizada, que prepare os estudantes para fazer julgamentos, tomar iniciativas, elaborar argumentos e apresentar proposições alternativas, bem como fazer uso criterioso de diversas tecnologias. O desenvolvimento dessas práticas e a interação com as demais áreas do conhecimento favorecem discussões sobre as implicações éticas, socioculturais, políticas e econômicas de temas relacionados às Ciências da Natureza (BRASIL, 2017, p. 537).

Essas premissas vêm ao encontro aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que na década de 1990 já estabeleciam que o ensino escolar deve se direcionar à formação de um cidadão crítico e participativo, capaz de compreender e se posicionar perante os fenômenos naturais e a realidade da sociedade local e global (BRASIL, 1998). Nesse sentido, ao concluírem a Educação Básica, os alunos devem ser capazes de entender e intervir em situações de discussão teórica e/ou diferentes realidades sociais. Assim, pesquisadores da área de Ensino de Ciências, como, por exemplo Krasilchik (2008), Carvalho e Sasseron (2008), enfatizam a importância de um processo de ensino e aprendizagem escolar no qual conceitos, denominações, fórmulas, descrições, enunciados, leis e teorias não sejam abordados de forma superficial, memorística e desarticulada da realidade, sem relevância e motivação

para o entendimento estudantil, mas capaz de propiciar a formação de um cidadão responsável e consciente.

Para tanto, é importante que o estudante seja envolvido em um processo de ensino e aprendizagem ativo e significativo. Porém, compreende-se que não existe uma única estratégia metodológica ou modalidade didática capaz de conduzir a esse tipo de aprendizagem, visto que inúmeros fatores podem contribuir ou interferir nesse processo. Dessa forma, Krasilchik (2008) explica que os professores devem recorrer a um pluralismo metodológico, conduzido por objetivos bem definidos, de modo a garantir maiores oportunidades para a aprendizagem.

Nessa perspectiva, diversificar as estratégias metodológicas e as modalidades didáticas direciona-se a contribuir para o atendimento de distintas normativas, necessidades e interesses dos estudantes, entendendo-se que “quanto mais variado e rico for o meio intelectual, metodológico ou didático fornecido pelo professor, maiores condições ele terá de desenvolver uma aprendizagem significativa da maioria de seus alunos” (LABURÚ; ARRUDA; NARDI, 2003, p. 258).

As estratégias metodológicas são um caminho pedagógico, usado para se alcançar um objetivo de ensino (MAYER et. al, 2013). Já as modalidades didáticas, constituem tipos de atividades que os professores desenvolvem, como falar, fazer, mostrar (KRASILCHIK, 2008).

Dentre as distintas modalidades didáticas existentes os professores podem fazer uso de aulas expositivas dialogadas, discussões em grupo, demonstrações, aulas práticas, excursões, simulações, instruções individualizadas, projetos de pesquisa, oficinas didático-pedagógicas, rodas de conversas, entre outras. Portanto, as modalidades didáticas se constituem em diferentes estratégias de ensino que o professor pode utilizar em sala de aula ou fora dela para melhorar o processo de aprendizagem estudantil (FOLLMANN; DATTEIN; UHMANN, 2013).

Frente a essa diversidade de modalidades didáticas que podem ser desenvolvidas pelo professor no processo de ensino e aprendizagem escolar, apresentaremos no próximo tópico sobre as rodas de conversa.

### **3.2 Rodas de Conversas**

As rodas de conversas, também denominadas de rodas de discussão, bate-papos, entrevistas coletivas, entre outros, se configuram em situações educativas que

permitem a execução de atividades direcionadas à construção coletiva do conhecimento (NASCIMENTO et al., 2010), como “um sistema que abre novas possibilidades quanto à troca de relações, funções, papéis entre educadores e educandos” (VIEIRA; VOLQUIND, 2002, p. 11).

Nas palavras de Anastasiou e Alves (2004, p. 95):

[...] se caracteriza como uma estratégia do fazer pedagógico onde o espaço de construção e reconstrução do conhecimento são as principais ênfases. É lugar de pensar, descobrir, reinventar, criar e recriar, favorecido pela forma horizontal na qual a relação humana se dá. Pode-se lançar mão de músicas, textos, observações diretas, vídeos, pesquisas de campo, experiências práticas, enfim vivenciar ideias, sentimentos, experiências, num movimento de reconstrução individual e coletiva.

Assim, a roda de conversa é uma estratégia metodológica de debate que conta com a participação coletiva. Deve ser desenvolvida acerca de um tema em que é possível dialogar com os participantes, que além de se expressarem, também escutam os outros integrantes do grupo. Uma das finalidades da implementação é a possibilidade da troca de experiências e de conhecimentos entre os participantes, de modo que novos conhecimentos sejam construídos em relação ao tema (MOURA; LIMA, 2014). Segundo Mello et al. (2007), a roda de conversa torna possível uma troca de informações mais extensa, além de melhorar a clareza do discurso.

Normalmente, esse método de ensino se inicia com a apresentação do tema a um grupo e, posteriormente, os participantes apresentam suas ideias e opiniões, mesmo que elas sejam contrárias, argumentando entre si. Cada integrante se posiciona, mas também ouve o posicionamento do outro (MÉLLO et al., 2007). É necessário que essa conversa seja realizada em um ambiente propício ao diálogo e que todos se sintam à vontade para partilhar. A discussão do tema é construída pelas interações entre os participantes, sejam elas uma complementação da fala do outro ou um argumento contrário (MOURA; LIMA, 2014).

As rodas de conversa além de aumentarem as oportunidades de interação são também um espaço onde é possível que um grupo diversificado expresse diferentes opiniões e sejam ouvidos. Ainda, é um meio de abrir espaços para que alunos e professores estabeleçam diálogos e interações, expandindo seus conhecimentos e visões por meio de opiniões divergentes ou convergentes que serão expressadas, além de ser uma ótima técnica de pesquisa (MELO, 2014).

Dessa forma, as rodas de conversas se constituem em meios para articular e integrar saberes. No entendimento de Moura e Lima (2014), as rodas de conversa se caracterizam como um ambiente propício ao diálogo, no qual todos devem se sentir à vontade para falar e para escutar; é um momento singular de partilha, de exercício da escuta e da fala. Assim, considerações apresentadas por cada interlocutor devem ser tecidas a partir da interação com o outro, seja para complementar, discordar, seja para concordar com a fala imediatamente anterior.

As rodas de conversa se caracterizam como uma prática em que se reúnem pessoas para que possam interagir e trocar experiências. Nesse contexto, é escolhido/escolhida entre os/as participantes um/uma mediador/mediadora que tenha uma reflexão/conhecimento prévio sobre a temática proposta. A sua atitude é, primordialmente, de escuta, sendo possível, no entanto, participar em alguns momentos com questões trazidas a partir da elaboração prévia de um roteiro de debate ou com a reformulação ou interpretação de falas, lançando-as novamente ao grupo para um melhor aprofundamento (MELO, 2014).

Para Rigon (2010) as rodas de conversa desenvolvem metas para grupos e equipes, viabilizando a troca de experiências e aumento do desenvolvimento humano científico, sendo o papel do professor, nesta estratégia metodológica, o mediar o conhecimento de sua área em questões-problemas que promovam o raciocínio lógico, a contextualização e a expressão de percepções e entendimentos. Segundo esse autor, por possibilitar a troca de experiências e a aquisição de novas informações, as rodas de conversa se constituem como espaços de intervenção pedagógica intencionada.

Nesse contexto, por ser dinâmica, contextual e possibilitar a construção de vivências, amizades e conceituação, as rodas de conversa proporcionam a construção do conhecimento, viabilizando a ação reflexiva (VIEIRA, 2002). Esses entendimentos estão de acordo com as premissas estabelecidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) que descrevem as atividades diversificadas como um importante elemento para a compreensão ativa dos conceitos científicos, visto que por meio delas os participantes podem estabelecer uma relação mais atraente e desafiadora com assunto ou o objeto de estudo, tornando assim, a aprendizagem mais significativa.



### 3.3 Ensino Remoto

O ensino remoto constitui-se na prática educacional desenvolvida a distância, contando com tecnologias comunicacionais, no qual ocorrem momentos síncronos, em horários predefinidos, para as aulas virtuais, e momentos assíncronos, para a realização de outras atividades pedagógicas, permitindo que professores e estudantes interajam e trabalhem sem partilhar de um espaço físico e tempo comum (MÁXIMO, 2021). Dessa forma, em uma situação emergencial, como a advinda pela pandemia do Coronavírus, na qual as recomendações de distanciamento e isolamento social foram impostas por instâncias governamentais, o ensino remoto se configurou como uma alternativa destinada a atender com rapidez e efetividade as demandas de continuidade dos processos de escolarização e formação acadêmica.

O ensino remoto é um formato de escolarização mediado por tecnologia, mantidas as condições de distanciamento professor e aluno. Esse formato de ensino se viabiliza pelo uso de plataformas educacionais ou destinadas para outros fins, abertas para o compartilhamento de conteúdos escolares. Embora esteja diretamente relacionado ao uso de tecnologia digital, ensinar remotamente não é sinônimo de ensinar a distância, considerando esta última uma modalidade que tem uma concepção teórico-metodológica própria e é desenvolvida em um ambiente virtual de aprendizagem, com material didático-pedagógico específico e apoio de tutores (MORAES et al., 2020, p. 5).

Dessa forma, o ensino remoto, adotado em situações emergenciais para apoiar a aprendizagem dos educandos, não se configura como uma modalidade educacional com regulamentação própria, como ocorre na Educação a Distância (EaD) com priorização da mediação didático-pedagógica por meio de tecnologias digitais de informação e comunicação, com corpo profissional qualificado e normativas de acesso, acompanhamento e avaliação e interação (Decreto Federal n. 9.057, de 25 de maio de 2017).

Na leitura de Máximo (2021), em um primeiro momento, essa transição do sistema presencial para o ensino remoto emergencial em decorrência do período de pandemia, pareceu ter sido marcada por certa euforia ou entusiasmo, seja pela novidade encerrada na experiência, seja pela percepção de que era o melhor a se fazer:

As experiências iniciais com as aulas online desencadearam, então, uma intensa produção narrativa e performática compartilhadas nas redes sociais: *prints* das telas das aulas circulavam em mensagens, posts e *stories*,

acompanhados de *gifs* e *hashtags* criados especialmente para esse contexto. Professores e instituições eram marcados e, mantendo o fluxo interacional, repostavam esses *stories* em seus perfis, configurando, inclusive, uma dinâmica de publicidade espontânea para as instituições de ensino (MÁXIMO, 2021, p. 236).

Contudo, na medida em que o período de distanciamento social estendeu-se e as previsões de retomada das aulas presenciais tornando-se mais incertas, esse clima de relativa euforia docente foi dando lugar ao esgotamento e insatisfação (MÁXIMO, 2020). Segundo a autora, passou-se a perceber que o ensino remoto exige familiarização com as ferramentas, lógicas e linguagens das tecnologias educacionais, adequação de planos de ensino, adequações metodológicas nos processos de mediação, ensino e avaliação da aprendizagem. Cani et al. (2020), corroboram com essa leitura, explicam que a utilização das ferramentas tecnológicas para fins pedagógicos é diferente da utilização para entretenimento, fazendo-se necessário manuseio e apropriação dos recursos disponíveis, bem como a incorporação de novos valores, prioridades, saberes e espaços.

Torres e colaboradores (2020) lembram que o ensino remoto emergencial se configurou como um desafio, não somente aos professores, mas também aos pais, alunos e escola, uma vez que passou a exigir habilidades e iniciativa para contornar problemas, enfrentando-os de forma positiva e criativa:

Aos pais, fica a responsabilidade de acompanharem e quando não possível, ao menos incentivarem os filhos. Aos alunos, fica a necessidade de buscarem o conhecimento que lhes são oferecidos e de buscar ressignificar os mesmos. À escola, fica o encargo de fornecer aos professores ferramentas simples e instrucionais através de tutoriais, mantendo uma equipe de suporte adequado para auxiliar nesse processo. Aos professores, solicita-se ampliar suas práticas educativas e o desenvolvimento de habilidades para ensinar em parceria com a tecnologia e também com a falta dela; facilitar a interação; aprender e se adaptar ao uso das mídias sociais e desses ambientes digitais; provocar nos alunos a busca pelo conhecimento com as ferramentas corretas e possíveis; e estar disposto a conhecer novas (TORRES et al., 2020, p. 788).

Assim, em tempos de distanciamento social, o ensino remoto se tornou uma possibilidade para continuidade dos processos de ensino e aprendizagem, todavia, passou a exigir acesso às ferramentas tecnológicas como computadores, internet e/ou celulares (inacessível à muitos estudantes) e um repensar sobre alguns paradigmas educacionais vigentes, relacionados ao papel do professor, da escola, família e estudantes, bem como a análise, discussão e adequação de práticas pedagógicas

anteriormente utilizadas no ambiente presencial, como é o caso das rodas de conversa

### 3.4 Residência Pedagógica

A formação inicial de professores compreende o período da preparação para desempenho da profissão docente, por meio do desenvolvimento de habilidades, valores, atitudes e conhecimentos que vão construir permanentemente os saberes e identidade (SILVA, 2015). O Programa Residência Pedagógica (PRP) se insere entre as tentativas de fomentar uma maior inclusão de práticas educacionais profissionais desde o início do seu ciclo formativo do licenciando. Assim, o programa objetiva inserir os licenciandos no universo da docência, por meio da aproximação entre as instituições de formação docente e as realidades das instituições públicas de educação básica.

O programa Residência Pedagógica apresenta-se como uma proposta que visa à valorização da formação inicial de futuros professores, tendo entre seus objetivos promover a imersão ampliada do estudante-professor na realidade escolar, isto é, na escola de educação básica. O PRP tenta superar a dicotomia entre teoria e empiria, que marca historicamente a formação de professores, e busca enfrentar objetivamente o distanciamento entre os espaços da formação e do exercício profissional (TAVARES; SANTOS, 2019, p. 156).

Historicamente, o Programa Residência Pedagógica surgiu de ações previstas na Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, pelo Decreto nº 8.752/2016, em consonância ao Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005/2014, direcionando-se ao aprimoramento da formação inicial e continuada de professores. Nesse percurso, o programa recebeu diferentes nomes: Residência Educacional, Residência Docente e Residência Pedagógica.

A *Residência Educacional* foi uma proposição do ex-senador Marco Maciel (DEM/PE) por meio do Projeto de Lei do Senado (PLS) nº 227, de 2007. Após cinco anos, o ex-senador Blairo Maggi (PR-MT), mediante o PLS nº 284/2012, trouxe a denominação de *Residência Pedagógica*, com a finalidade de melhorar as condições da Educação Básica (FAUSTINO; RICARDO; CARVALHO, 2020, p. 33-34).

Em 2018, por meio da Portaria nº 38, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), organização vinculada ao Ministério da Educação

(MEC), instituiu o Programa de Residência Pedagógica, tendo como público alvo os discentes dos cursos de licenciatura e a finalidade de apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores capazes de promover a articulação entre teoria e prática em parceria com as redes públicas de educação básica (BRASIL, 2018a).

A Portaria CAPES nº 45/2018, estabeleceu que no PRP o estudante poderá ser bolsista residente a partir do quinto período ou caso já tenha cursado o mínimo de 50% da carga horária do curso de licenciatura. Dessa forma, o bolsista residente compromete-se com uma carga horária de 440 horas de atividades organizadas em preparação, reuniões e atividades práticas em sala de aula. A experiência se divide em quatro etapas: formação inicial, ambientação, imersão e regência, organizadas em três módulos, com duração de seis meses cada (BRASIL, 2018b).

De forma geral o programa complementa as ações desenvolvidas no estágio supervisionado obrigatório, visto que prepara o licenciando para o desenvolvimento da prática docente via imersão no ambiente escolar da rede pública de Educação Básica por meio da prática planejada e sistemática no cotidiano do trabalho docente. Nesse contexto, por possuir uma carga horária ampla, direciona-se a contribuir para que o futuro professor conheça e vivencie o ambiente escolar de uma forma mais aprofundada.

#### 4 MATERIAIS E MÉTODOS

Esta pesquisa se caracterizou como uma pesquisa descritiva, de cunho qualitativo, ou seja, não teve seu objetivo focado na quantidade e sim na qualidade dos dados levantados, apresentados e discutidos de forma descritiva. Segundo Mattar (2001, p. 23), esse tipo de pesquisa “tem por característica possuir objetivos bem definidos, procedimentos formais, bem estruturados e dirigidos para a solução de problemas”.

Quanto às técnicas utilizadas, a pesquisa foi constituída primeiramente por um levantamento bibliográfico (que permitiu uma investigação teórica sobre o assunto pesquisado) e posteriormente por levantamento de dados, junto aos participantes da investigação (licenciandos do curso de Ciências Biológicas da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, câmpus Santa Helena participantes do Programa Residência Pedagógica) o que permitiu uma investigação prática sobre o assunto pesquisado.

Considerando que o objetivo geral deste estudo foi conhecer as concepções de licenciandos participantes do Programa Residência Pedagógica, em relação às contribuições das rodas de conversas no ensino remoto para promoção do ensino, foram analisados os discursos presentes no relatório de participação elaborado pelos residentes. “Ou seja, os indivíduos empregados nessa pesquisa foram selecionados porque estavam disponíveis, e não por meio de um critério estatístico” (UCHOA, 2015, p.01). Dessa forma, foram analisados os discursos dos residentes nos relatórios, avaliando seus entendimentos em relação ao processo de ensino e aprendizagem de Biologia desenvolvidos na escola, bem como, as contribuições das rodas de conversas via ferramenta Google Meet, para promoção do ensino e aprendizagem.

Os dados, após terem sido coletados, foram analisados, elaborados e classificados de forma sistemática, segundo os pressupostos teóricos e metodológicos da Análise de Conteúdo.

Para Minayo (2008), as bases metodológicas da Análise de Conteúdo a configuram como uma metodologia objetiva e sistemática. Objetiva, por estabelecer o trabalho com regras preestabelecidas e diretrizes suficientemente claras, permitindo que qualquer investigador possa replicar os procedimentos e obter os mesmos resultados, e sistemática por estabelecer o ordenamento em função dos objetivos e metas anteriormente estabelecidos.

Do ponto de vista operacional, a análise de conteúdo parte de uma leitura de primeiro plano das falas, depoimentos e documentos, para atingir um nível mais profundo, ultrapassando os sentidos manifestos do material. Para isso, geralmente, todos os procedimentos levam a relacionar estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados e a articular a superfície dos enunciados dos textos com os fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural e processo de produção da mensagem (MINAYO, 2008, p.308).

A autora explica que a leitura flutuante se configura como o momento em que o pesquisador toma contato direto e intenso com o material de campo, deixando-se impregnar pelo seu conteúdo, “a dinâmica entre as hipóteses iniciais, as hipóteses emergentes e as teorias relacionadas ao tema tornarão a leitura progressivamente mais sugestiva e capaz de ultrapassar a sensação de caos inicial” (MINAYO, 2008, p.316).

Assim, a etapa de exploração do material consiste essencialmente na classificação, por meio de categorias (que são expressões ou palavras significativas em função das quais o conteúdo de uma fala será organizado) do núcleo de compreensão do texto. A categorização “é uma etapa delicada, não havendo segurança de que a escolha de categorias a priori leve a uma abordagem densa e rica” (MINAYO, 2008, p.317). Primeiramente, o pesquisador trabalha o texto em unidades de registro, que podem ser palavras, frases, temas, personagens e acontecimentos e, posteriormente, escolhe as regras de contagem e realiza a classificação (agregação dos dados, em categorias teóricas ou empíricas).

No tratamento dos resultados obtidos e interpretação, os resultados podem ser submetidos a operações estatísticas para evidenciar as informações obtidas, “a partir daí, o analista propõe inferências e realiza interpretações, inter-relacionando-as com o quadro teórico desenhado inicialmente ou abrindo outras pistas em torno de novas dimensões teóricas e interpretativas, sugeridas pela leitura do material” (MINAYO, 2008, p.318). O pesquisador também pode optar por trabalhar com significados, não precisando, necessariamente, “investir em inferências estatísticas” (MINAYO, 2008, p.318).

Dessa forma, constituiu-se como *corpos* da investigação os dizeres de dezessete residentes do subprojeto Biologia UTFPR campus Santa Helena, em seus relatórios de participação nas rodas de conversa, que para apresentação e discussão

foram, de forma aleatória apresentados pela letra R, de residente, seguida da numeração de um a dezessete (R01, R02, R03, etc.).

A temática para as rodas de conversa (crise ambiental no Brasil) foi sugerida pelo Núcleo Regional de Educação do Estado do Paraná, sendo a prática desenvolvida no mês de novembro de 2020.

Os residentes realizaram uma pesquisa bibliográfica para fundamentação conceitual do assunto e organizaram os planejamentos de ensino para atuação, junto às turmas. A implementação ocorreu por meio da plataforma Google Meet em parceria com o professor preceptor, e os residentes puderam participar das Rodas de Conversa, junto a diferentes turmas. Dessa forma, alguns residentes acabaram participando de várias Rodas de Conversa, hora conduzindo as discussões com os alunos, hora participando como ouvinte/auxiliar de Rodas de Conversas organizadas por outros residentes.

Os residentes participaram com a problematização de dados e informações conceituais, encorajando questionamentos, exemplificações e compartilhamento de diferentes formas de entendimentos e opiniões por parte dos estudantes. Assim, a atividade prática roda de conversa objetivou possibilitar aos estudantes a discussão e aprendizado crítico das causas e consequências da crise ambiental instaurada no Brasil e ao mesmo tempo, viabilizar a prática docente no ambiente remoto de ensino. Posteriormente, os residentes relataram suas percepções sobre a ação no relatório de participação.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como a Análise de Conteúdo consiste em descobrir núcleos de sentido que estruturam os dizeres, inicialmente, realizou-se a leitura flutuante de cada relatório elaborado pelos residentes e posteriormente a leitura exaustiva, para classificação por meio de categorias. As categorias identificadas são apresentadas na Tabela 1.

Os dizeres dos participantes da pesquisa, em relação às contribuições do Programa Residência Pedagógica à formação prática docente, possibilitaram a emergência de três categorias de análise, denominadas: a) Vivência no ambiente escolar remoto; b) Relação entre teoria e prática docente; c) Reflexão sobre a prática docente desenvolvida. Já em relação as limitações da Roda de Conversa, emergiu a categoria de análise: a) Interesse e participação estudantil no ambiente remoto.

**Tabela 1 - Categorias de análise.**

<b>CATEGORIAS</b>	
<b>Possibilidades</b>	Vivências no ambiente escolar remoto
	Relação entre teoria e prática docente
	Reflexão sobre a prática docente desenvolvida
<b>Limites</b>	Interesse e participação estudantil no ambiente remoto

**Fonte: Pesquisa Direta (2021).**

### 5.1 Vivências no Ambiente Escolar Remoto

Um dos objetivos do Programa Residência Pedagógica é oportunizar aos discentes uma aproximação com a realidade das escolas, espaço este em que serão adquiridos saberes por meio da vivência prática. Essa vivência, na atual conjectura de pandemia, vincula-se ao processo de ensino e aprendizagem no ambiente remoto e se fez presente nos discursos dos participantes da investigação, como pode ser observado nas transcrições a seguir:

*Esta ação docente foi muito importante para minha formação, pois pela primeira vez fizemos uma regência de forma virtual devido a pandemia que estamos vivendo, com essa experiência nova nos sentimos mais preparados para sermos futuros professores em uma época onde a tecnologia está*



*presente, tudo isso é um aprendizado e é muito importante e válido para a nosso currículo acadêmico como futuros professores (R09).*

*Realizar a atividade de forma virtual mostra os desafios que podemos encontrar na nossa vida profissional e fez refletir sobre como devemos estar sempre preparados para as mudanças que podem ocorrer, foi de grande importância participar das atividades remotas (R02).*

*A experiência online é de grande valia, uma vez que nos prepara para um futuro docente de incertezas, seja no modelo presencial que conhecemos ou em modelos que demandem de aulas/atividades a distância, me sinto preparado e com menos dúvidas caso precise utilizar as ferramentas digitais novamente (R05).*

*Esta atividade foi muito válida para a minha formação docente pois devido a pandemia que estamos vivendo é a primeira vez que tivemos uma interação com os alunos via meets, percebemos quais eram as dificuldades desse novo modelo, isso é válido pois como alunos de licenciatura e futuros professores precisamos estar cientes das dificuldades encontradas tanto pelos professores quanto pelos alunos (R10).*

*Visto que quando formados teremos que exercer a responsabilidade de ensinar alunos do ensino básico de biologia como estaremos preparados para enfrentarmos mudanças repentinas na educação, e podemos exercer uma educação de qualidade tanto presencial como de modo remoto, sabendo planejar para ambas as situações vividas (R11).*

Constatou-se pelos discursos dos residentes que a prática docente desenvolvida no ambiente remoto foi entendida como uma oportunidade de aproximação com a realidade das escolas e como uma preparação para novas atuações no ambiente remoto, enquanto licenciando ou professores de Ciências e Biologia. Os discursos também remeteram à possibilidade de superação de inseguranças e contextos de mudanças e como uma oportunidade para alcançar bons resultados.

Segundo Tardif (2002), o desenvolvimento do saber (saber-fazer e saber-ser) é oriundo da competência profissional do docente e provém de vivências pessoais, acadêmicas, profissionais, socializações e práticas cotidianas do próprio exercício da docência. Dessa forma, pode-se dizer que os contextos de urgências e de adaptação intensa, impostos pelo ensino remoto, podem contribuir no processo formativo quando possibilitam que os professores experienciem a realidade escolar e construam conhecimentos por meio da busca por estratégia para solução dos problemas ou dificuldades.

Conforme lembra Day (2001), o desenvolvimento profissional dos professores é inerente as suas vidas pessoais e profissionais, bem como das políticas e contextos

escolares que desenvolvem a atividade docente. Por isso, a trajetória formativa apresenta o ser e fazer do professor como elemento que impulsiona o pensar estratégico, propiciando o desenvolvimento do ambiente educacional, relevante à efetivação do processo de ensino e aprendizagem.

Nas palavras de Panizzolo et al. (2012, p. 228):

[...] o contato sistemático com a realidade educacional e escolar, revela situações, muitas vezes, tendentes à imobilização e ao desânimo, além da predominância da crítica aos processos e aos profissionais de ensino, dada as difíceis condições da escola pública brasileira. O desafio que se coloca dirige-se, novamente, à reflexão, à observação criteriosa, ao olhar investigador e ao incentivo à conscientização para a construção de um posicionamento ético e para as possibilidades de atuação profissional e não apenas para a constatação dos problemas evidentes.

Assim, para os residentes supracitados as rodas de conversas remotas se caracterizaram como demandas educacionais contemporâneas que possibilitaram experimentar a prática docente no ambiente remoto.

## 5.2 Relação entre Teoria e Prática Docente

Entre os objetivos elencados ao Programa Residência Pedagógica está a superação da dicotomia entre a teoria e a prática docente, pela vivência mais ampla e ações compartilhadas entre a universidade, os licenciandos e a escola. Por possuir uma carga horária ampla, o programa contribui para o que o futuro professor passe a conhecer e vivenciar o ambiente escolar de uma forma mais aprofundada. O programa também possibilita que discentes possam trocar conhecimentos com os preceptores e orientadores no período do planejamento, estudos teóricos e atuação docente (regência). Nesse contexto, fez-se presente nos dizeres dos residentes participantes da investigação, a relação entre as teorias estudadas no ambiente universitário e a vivência prática na realidade escolar, conforme pode ser observado nas transcrições a seguir:

*A assistência do preceptor no Programa Residência Pedagógica é de suma importância devido a extrema necessidade de viabilizar a ponte entre teoria e prática, pois ambas devem estar juntas na formação em licenciatura (R16).*

*Esse encontro foi de suma importância para entender a realidade da sala de aula, e ver que sim, há alunos interessados e participativos nas aulas, e que eles merecem uma atividade diferenciada, divertida e bem planejada (R04).*

*Essa roda de conversa foi uma experiência muito importante para possibilitar a quebra de paradigmas em relação ao “novo normal”, ao desafio de desenvolver um conteúdo, uma interação discursiva ao vivo e organizar como seria a melhor forma de concretizá-la, de modo com que esse formato possa ser repetido futuramente no modo ensino à distância ou mesmo como material complementar, já que é um recurso didático de vídeo gravado (R07).*

*A roda de conversa proporcionou o planejamento para concretização da aprendizagem como futuro docente, dando a possibilidade a todos os residentes a oportunidade de presenciar a atual realidade em que as escolas estão vivendo de modo remoto, com todas as suas dificuldades e possibilidades, como também oportunizando uma aprendizagem de forma colaborativa entre os residentes os docentes do colégio e universidade (R11).*

Visto que uma das contribuições da residência pedagógica é oportunizar aos licenciandos uma aproximação com a realidade das escolas, espaço este em que serão adquiridos saberes que auxiliarão na carreira docente, Silva (2015) lembra que o Residência Pedagógica proporciona a vivência na realidade escolar, sob a tutela de um professor formador, contemplando não apenas a sala de aula, mas um desvendar de diferentes vertentes da escola, como orientações e normativas pedagógicas e a convivência com a comunidade escolar “Trazendo voz e vez para suas concepções e experiências no cotidiano escolar, permitindo assim que os conhecimentos apreendidos nas salas da universidade sejam colocados em prática” (SILVA, 2015. p.25). Porém, no entendimento do autor, para que ocorra o desenvolvimento do programa de residência pedagógica de maneira eficaz é necessário que haja uma relação de confiança e suporte entre a escola, universidade e discente residente. Essa relação foi observada no discurso dos participantes da investigação:

*Através da roda de conversa conseguimos aprender a trabalhar em grupo mesmo de forma online, houve uma boa relação entre o professor preceptor e os residentes, obtendo assim uma experiência diferente que agregará muito na nossa atuação profissional (R02).*

*A interação entre os alunos, o preceptor e os residentes foram dinâmicos e satisfatórios, pois podemos unir os conhecimentos de cada integrante para a elaboração da atividade, e a interação com os alunos foi o reflexo do nosso trabalho, que se mostrou satisfatório pela quantidade de informações novas e importantes que podemos passar para eles e vice-versa (R03).*

*A relação com os alunos foi um pouco dificultosa, pois eles não interagem muito, apesar de estarem sempre sendo chamados para interagirem, já com o preceptor e outros residentes, houve uma interação muito satisfatória, onde todos colaboraram para um bom desenvolvimento do trabalho (R14).*

*A relação que há entre residentes e preceptor no projeto vai além das expectativas teóricas deste projeto, pois este relacionamento imbrica numa experiência que lida com dois campos de aprendizagem: O pedagógico e o emocional (R16).*

Assim, fizeram parte dos discursos dos residentes, em relação a organização e participação nas rodas de conversa, a relação entre a teoria e a prática, com destaque para a relação com os professores preceptores e demais residentes.

### **5.3 Reflexão sobre a Prática Docente Desenvolvida**

Foi possível constatar nos discursos dos residentes, a análise reflexiva em relação a prática desenvolvida, com ênfase em melhorias, adaptações, correções que poderiam ser realizadas para uma nova atuação junto aos estudantes. Também se observou nos discursos dos participantes reflexões relacionadas à participação dos alunos na Roda de Conversa, conforme pode ser observado nas transcrições a seguir:

*De maneira geral eu tentaria abordar esse conteúdo com menos slides de maneira a fazer com que os alunos participassem, talvez a inserção de alguma prática interativa, algum jogo ou algo do tipo (R06).*

*Creio que a baixa interação por parte dos alunos também pode ocorrer devido a não estarem familiarizados conosco residentes, tornando menos confortável e também o próprio ambiente virtual torna os alunos e professores mais distantes, então foi bem importante esta oportunidade de ministrar uma atividade online para notar a diferença deste ambiente e o fato de saber trabalhar nesse ambiente virtual para aprender novas habilidades neste meio (R08).*

*[...] percebi que a atividade se encaminhou para um “aulão” e não a uma roda de conversa em si, exclusivamente por falta de participação ativa dos alunos. Houve participação muito baixa ou quase nula por parte dos alunos, que não eram convidados ou instigados a falar durante a roda de conversa. A prática virtual foi de grande importância para a formação pessoal e docente tendo em vista que é uma nova realidade que deve ser levada em consideração, as mídias digitais estão chegando e vão ficar, então este contato inicial nos permitiu conhecer as ferramentas digitais que permitiram uma roda de conversa como se estivéssemos fazendo de forma presencial, todos tiveram voz e espaço na atividade (P05).*

Conforme já mencionado, o Programa tem se consolidado como espaço de aprendizagem mútua entre o curso de licenciatura e as escolas-campo. Os residentes são orientados pelos professores da universidade e acompanhados pelos professores preceptores nas escolas-campos, os quais os auxiliam e exemplificam na jornada de descobertas e imanência nos processos de ensino e aprendizagem no contexto real das escolas. Assim, o PRP cria articulação em regime de colaboração oportunizando

a divisão responsabilidades na realização das atividades. Nesse contexto percebeu-se que o PRP possibilitou a análise crítica em relação as atividades que foram desenvolvidas junto aos estudantes e atuação docente. Conforme pontua Paulo Freire, na formação de professores,

[...] o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade (FREIRE, 1996, p.18).

Para Paulo Freire a prática docente deve ser enriquecida por um processo de reflexão crítica. Este seria o caminho para aprimorar as próximas práticas e avaliar de forma constante a ação docente constituída.

#### **5.4 Interesse e Participação Estudantil no Ambiente Remoto**

Entre as dificuldades elencadas pelos residentes para o desenvolvimento das rodas de conversa no ambiente remoto esteve o desinteresse dos alunos em participar da atividade (muitos alunos simplesmente não acessaram a meet) e/ou participar das discussões, por meio do microfone ou chat, conforme pode ser observado nas transcrições a seguir:

*[...] os conteúdos abordados levantaram dúvidas e discussões naqueles que participaram da roda de conversa, entretanto os alunos da escola não interagiram conosco, apenas os professores e os demais residentes (R06).*

*[...] os residentes interagiram mais do que os alunos, pelo chat e até mesmo abrindo o microfone, havendo razoável interação dos alunos (R07).*

*A atividade foi realizada conforme planejamento, porém a interação dos alunos foi baixa, isso causou certo desconforto durante a roda de conversa (R12).*

*A prática virtual de ensino foi interessante por possibilitar o enfoque em certos temas e por facilitar o uso de apresentações, de vídeos e imagens, mas prejudicou a quantidade de alunos participantes (R13).*

Conforme lembra Barbalho e Alves (2020) atualmente, ainda há um grande desinteresse por parte de muitos alunos, por qualquer atividade escolar. A maioria

frequenta as aulas por obrigação e não participa das atividades. Ficam apáticos diante de qualquer iniciativa dos professores, que se confessam frustrados por não conseguirem atingir totalmente os objetivos estabelecidos para aula. Assim, no ambiente remoto, o desinteresse pelas aulas síncronas evidencia-se em não participar das aulas, seja por escolha, por necessidades ou por falta de aparato necessário para as aulas remotas.

Tenório e Lana (2021) explicam que diversos fatores podem se relacionar ao desinteresse discente pelas aulas remotas, como desigualdade de acesso, falta de incentivo familiar, encaminhamento metodológico das aulas, falta de hábitos no uso das tecnologias e recursos digitais e defasagem no letramento digital, descrito pelos autores como, a capacidade em buscar, selecionar e “manipular informações digitalmente, fazendo uso ético e proveitoso da internet e das mídias digitais. Desse jeito, saber simplesmente usar um aparelho celular ou um computador e conectar à internet não é o suficiente para considerar-se letrado” (TENÓRIO; LANA, 2021, p. 15).

Nesse contexto também fizeram parte dos dizeres dos residentes participantes da investigação, a falta de interação dos alunos nas discussões promovidas na roda de conversa, conforme pode ser evidenciado nas transcrições a seguir:

Pelas interações que tivemos, os objetivos foram atingidos. A relação com os alunos foi um pouco dificultosa, pois eles não interagem muito, apesar de estarem sempre sendo chamados para interagirem (R14).

Os objetivos não foram todos realizados porque imaginávamos mais alunos na sala virtual, tínhamos poucos alunos, e poucos interagiram com a gente, mas a conversa foi boa e o debate foi excelente porque havia mais professores e residentes (R09).

Após a participação na Roda de Conversa, pude notar que apesar da pouca interação, os objetivos foram atingidos e foi muito gratificante (R08).

Assim, foram elencadas pelos residentes, como limitação para o desenvolvimento das rodas de conversa no sistema remoto, o interesse e participação dos alunos, tanto em relação ao acesso à sala, como na interação frente às discussões.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo apresentou como objetivo investigar, junto a professores em formação inicial, integrantes do Programa Residência Pedagógica da UTFPR câmpus Santa Helena, os limites e possibilidades das Rodas de Conversas no ensino virtual, para a aprendizagem estudantil e formação docente. Esses dizeres foram analisados em dezessete relatórios de participação.

Os dados foram categorizados, segundo os pressupostos teóricos e metodológicos da Análise de Conteúdo, emergindo quatro categorias de análise denominadas: Vivência no ambiente escolar remoto, Relação entre teoria e prática docente, Reflexão sobre a prática docente desenvolvida e, Interesse e participação estudantil no ambiente remoto.

De forma geral, no que diz respeito aos limites e possibilidades para utilização das rodas de conversa no ambiente remoto, o estudo revelou que os residentes apresentaram mais discursos relacionados às possibilidades, o que permitiu a emergência de três categorias de análise.

Em relação às possibilidades foram elencadas pelos participantes a importância das rodas de conversa para a formação docente, visto que possibilitou o reconhecimento e a vivência da prática docente junto as turmas nas escolas-campo. Também foi lembrado pelos residentes a relevância das rodas de conversa para relação entre os conteúdos teóricos abordados no ambiente universitário e a prática docente na realidade escolar, bem como a importância das rodas de conversa como espaço para reflexões sobre a prática docente desenvolvida. Já em relação aos limitações do programa, emergiu a categoria interesse e participação estudantil no ambiente remoto.

No que diz respeito às limitações das rodas de conversa, embora se fizeram presente nos discursos a aprendizagem dos alunos, vários residentes citaram o desinteresse e participação estudantil no ambiente remoto.

De forma geral, os resultados obtidos com a investigação coincidem com pesquisas desenvolvidas junto a professores em formação inicial em outras regiões do país evidenciando que, embora os professores reconheçam a relevância de atividades metodológicas diferenciadas no processo de ensino e aprendizagem estudantil e para formação docente, fatores como falta de interesse e participação

estudantil podem inibir a flexibilidade e interesse de adoção de novos recursos e modalidades didáticas junto aos estudantes.

A título de sugestão para trabalhos futuros elenca-se que sejam realizadas investigações junto a outros grupos de residentes que tenham desenvolvido rodas de conversa na modalidade remota junto aos estudantes.



## REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula.** 2004.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.** Brasília: MEC, 2017. 463p.

BRASIL. **Decreto 8.752.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm). Acesso em julho/2021.

BRASIL, **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional da Educação-PNE 2014-2024 e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Brasília: DF, 2014.

BRASIL. **Medida Provisória nº 934**, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Brasília, DF: Presidência da República, 2020b.

BRASIL. **Nota de Esclarecimento.** 18 de março de 2020. Brasília, DF: MEC; CNE, 2020a.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, **Portaria nº 38**, de 28 de fevereiro de 2018. Disponível: <<http://www.capes.gov.br/educacaobasica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em outubro/2021.

BRASIL. **Portaria nº 45**, de 12 de março de 2018. Brasília, DF, 2018b. Disponível em: <[https://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/16032018\\_Portaria\\_45\\_Regulamento\\_PIBID\\_e\\_Residencia\\_Pedagogica\\_SITE.pdf](https://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/16032018_Portaria_45_Regulamento_PIBID_e_Residencia_Pedagogica_SITE.pdf)>. Acesso em outubro/2021.

BARBALHO, L. C.; ALVES, A. K. S. Contribuições da robótica para a educação básica: ensino, tecnologia e socialização. IN: ALMEIDA, B. T. D.; CARVALHO, D. A. D. S. O. **Programa de residência pedagógica na Licenciatura em Informática: partilhando possibilidades.** Natal: Faculdade Metropolitana Norte Riograndense, 2020, p. 80-88.

CANI, J.; SANDRINI, E.; SOARES, G.; SCALZER, K. Educação e COVID-19: a arte de reinventar a escola mediando a aprendizagem “prioritariamente” pela TDIC. **Revista IfesCiência**, Vitória, v.6. Edição Especial, p. 23-39, 2020.

CARVALHO, A. M. P.; SASSERON, L. H.; Almejando a alfabetização científica no ensino fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 13, p. 333-362, 2008.

FAUSTINO, S. B. S.; RICARDO, V. K. D.; CARVALHO, D. A. D. O. Colaborações de metodologias ativas para a motivação e para a aprendizagem de estudantes no ensino médio. IN: ALMEIDA, B. T. D.; CARVALHO, D. A. D. S. O. **Programa de residência pedagógica na Licenciatura em Informática**: partilhando possibilidades. Natal: Faculdade Metropolitana Norte Riograndense, 2020, p. 33-47.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FOLLMANN, L.; DATTEIN, R. W.; UHMANN, R. I. M. As diferentes modalidades didáticas em discussão no ensino de ciências. In: Encontro de Debates Sobre o Ensino de Química, 33º, Ijuí, 2013. **Anais...** Ijuí: UNIJUÍ, 2013.

LABURÚ, C. E.; ARRUDA, S. M.; NARDI, R. **Pluralismo metodológico no ensino de ciências**. Ciência e Educação, Bauru, v. 9, n. 2, p. 247-260, 2003.

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de biologia**. São Paulo: Edusp, 2008.

KESTRING, B. (Org.) **Aulas não presenciais em tempos de Pandemia**: Improviso, exclusão e precarização do ensino no Paraná. Curitiba: Platô, 2020, p. 36-54.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing**. São Paulo: Atlas, 2001.

MAYER, K. C. M; et. al. Dificuldades encontradas na disciplina de Ciências naturais por alunos do ensino fundamental de escola pública da cidade de Redenção-PA. **Revista Lugares de Educação (RLE)**, v.3, n.6, p. 230-241, Bananeiras/PB, 2013.

MÁXIMO, M. E. No desligar das câmeras: experiências de estudantes de ensino superior com o ensino remoto no contexto da Covid-19. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, v. 21, p. 235-247, 2021.

MELO, M. C. H. de; CRUZ, G. de C. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. **Imagens da Educação**, v.4, n.2, p.31-39, 2014.

MÉLLO, R. P.; SILVA, A. A.; LIMA, M. L. C.; DI PAOLO, A. F. Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa em psicologia social. **Psicologia e Sociedade**, v.19, n.3, p. 26-32, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/psoc/v19n3/a05v19n3.pdf>>. Acesso em: out. 2021.

MINAYO, M. C. D. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2008.

MORAES, I. R. D.; GARCIA, T. C. M.; RÊGO, M. C. F. D.; ZAROS, L. G.; GOMES, A. V. G. **Ensino remoto emergencial**: orientações básicas para elaboração do plano de aula. Natal: SEDIS/UFRN, 2020.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p.98- 106, jan.-jun. 2014.

MOREIRA, M. A. J.; HENRIQUES, S.; BARROS, D..Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020.

NASCIMENTO, A. A.; HOLANDA, B. T. G. D.; PEQUENO, D. B.; MARTINS, E. M. V.; SOUZA, G. B. D.; SANTOS, H. K. F. D.; BARBOSA, J. F.; FELIPE, J. A.; COSTA NETO, J. G. D. Oficinas pedagógicas no ensino de geografia: (re)construção do conhecimento geográfico escolar. V Encontro de Iniciação à Docência da UFCG, **Linguagens, diversidade e docência no PIBID - UFCG**, 2010.

PANIZZOLO, C. et al. Programa de Residência Pedagógica da Unifesp: avanços e desafios para a implantação de propostas inovadoras de estágio. In: Políticas de Formação Inicial e Continuada de Professores. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. **Anais [...]** Campinas, 2012.

PARANÁ. **Decreto nº 4.230**, 16 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus – COVID19. Curitiba, 2020a.

PARANÁ. **Deliberação CEE/CP nº01**, de 31 de março de 2020. Instituição de regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pelo novo Coronavírus – COVID19 e outras providências. Curitiba: CEE, 2020c.

RIGON, M. C. **Prazer em Aprender: O novo jeito da Escola**. Curitiba: Kairós, 2010.

SILVA, R. **Residência Pedagógica: Uma alternativa possível na formação inicial de professores de Ciências e Biologia na UFPR?** 2015. 78f. (Trabalho de Conclusão de Curso em Ciências Biológicas). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

SODRÉ, F. Epidemia de Covid-19: questões críticas para a gestão da saúde pública no Brasil. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 18, 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAVARES, A. M. D. N.; SANTOS, L. A. D. S. Contribuições formativas do programa de residência pedagógica para as licenciaturas do IFRN. In: NASCIMENTO, J. M.; SILVA, J. M. N. (org.). **Educação Profissional e contradições sociais: pontos e contrapontos**. Natal: Famen, 2019. p. 153-164.

TORRES, C. M. G.; AMORIM, M. N.; BEZERRA, W. A. P.; MARÇAL, F. A.; TORRES, S. M. G. Covid-19 e o acesso tecnológico de pais e alunos a educação remota em escolas públicas e privadas. **Revista Interfaces: Saúde, Humanas e Tecnologia**, v. 8, n. 3, p. 785-792, 2020.

UCHOA, C. **Amostragem não probabilística**: Amostra por conveniência. Disponível em: < <http://www.netquest.com/br/amostra-conveniencia>>. Acesso em abril/2021

VIEIRA, E.; VOLQUIND, L. **Oficinas de ensino**: O quê? Por quê? Como? Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto, 2001.