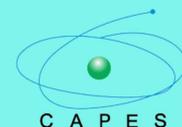


Shirlei Marly Alves
Márcia Edlene Mauriz Lima (org.)



RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UESPI

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
EM CONTEXTO DIGITAL



UESPI

Shirlei Marly Alves
Márcia Edlene Mauriz Lima
(org.)

**RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UESPI – A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM
CONTEXTO DIGITAL**



EdUESPI



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI

Evandro Alberto de Sousa
Reitor

Jesus Antônio de Carvalho Abreu
Vice-Reitor

Paulo Henrique da Costa Pinheiro
Pró-Reitor de Ensino de Graduação

Mônica Maria Feitosa Braga Gentil
Pró-Reitora Adj. de Ensino de Graduação

Raurys Alencar de Oliveira
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Fábria de Kássia Mendes Viana Buenos Aires
Pró-Reitora de Administração

Rosineide Candeia de Araújo
Pró-Reitora Adj. de Administração

Lucídio Beserra Primo
Pró-Reitor de Planejamento e Finanças

Joseane de Carvalho Leão
Pró-Reitora Adj. de Planejamento e Finanças

Ivoneide Pereira de Alencar
Pró-Reitora de Extensão, Assuntos Estudantis e Comunitários

Bárbara Olímpia Ramos de Melo
Diretora do Núcleo de Concursos e Eventos da UESPI

Marcelo de Sousa Neto
Editor da Universidade Estadual do Piauí



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ • UESPI



Maria Regina Sousa Governadora do Estado
Evandro Alberto de Sousa Reitor
Jesus Antônio de Carvalho Abreu Vice-Reitor
Paulo Henrique da Costa Pinheiro Pró-Reitor de Ensino de Graduação
Mônica Maria Feitosa Braga Gentil Pró-Reitora Adj. de Ensino de Graduação
Raurys Alencar de Oliveira Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação
Fábia de Kássia M. V. Buenos Aires Pró-Reitora de Administração
Rosineide Candeia de Araújo Pró-Reitora Adj. de Administração
Lucídio Beserra Primo Pró-Reitor de Planejamento e Finanças
Joseane de Carvalho Leão Pró-Reitora Adj. de Planejamento e Finanças
Ivoneide Pereira de Alencar Pró-Reitora de Extensão, Assuntos Estudantis e Comunitários

Marcelo de Sousa Neto Editor da Universidade Estadual do Piauí
Mônica Letícia Alves Cardoso Capa
Mônica Letícia Alves Cardoso Diagramação

Autores Revisão
Editora e Gráfica UESPI e-book

R429 Residência pedagógica na UESPI [recurso eletrônico]: a formação de professores em contexto digital. Organizado por: Shirlei Marly Alves, Márcia Edlene Mauriz Lima. - Teresina: FUESPI, 2022.
E-book

ISBN: 978-65-89616-41-2

1. Projeto Residência pedagógica – Universidade Estadual do Piauí (UESPI). 2. Formação de professores. 3. Prática docente. 4. Educação. I. Alves, Shirlei Marly (Org.). Lima, Márcia Edlene Mauriz (Org.). III. Título.

CDD: 370.71

Ficha Catalográfica elaborada pelo Serviço de Catalogação da Universidade Estadual do Piauí - UESPI
Ana Angélica P. Teixeira (Bibliotecária) CRB 3ª/1217

Organizadoras



PROFA. DRA. SHIRLEI MARLY ALVES

Licenciada em Letras Português (UFPI); especialista em Educação a Distância (UNB); mestre em Linguística (UFC) e doutora em Letras/Linguística (UFPE). Docente da Universidade Estadual do Piauí. Atuou como Coordenadora Institucional do Programa Residência Pedagógica (2020-2022).



PROFA. DRA. MÁRCIA EDLENE MAURIZ LIMA

Licenciada em Letras Português (UESPI); mestre em Letras (PUC-RS) e doutora em Letras (PUC-RS). Docente da Universidade Estadual do Piauí. Atuou como Coordenadora Institucional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID (2020-2022).

Agradecimentos

O êxito do Projeto Residência Pedagógica na Universidade Estadual do Piauí (UESPI) se deve ao empenho e compromisso de muitas pessoas que acreditam na educação de qualidade como o caminho mais seguro para superarmos o histórico contexto de desigualdades e injustiças que, infelizmente, marcam nossa história como povo-nação. Para isso, é imprescindível o trabalho de professores e professoras com formação ancorada em uma visão crítica e abalizada de nosso contexto social e das condições em que se constrói, todos os dias, a escola que sonhamos: bem estruturada, acolhedora, inclusiva, focada na formação de homens e mulheres capazes de pensar em transformar a realidade social, visando sempre ao bem comum.

A UESPI, instituição historicamente empenhada em formar profissionais de excelência para atuar no contexto piauiense, já tendo alcançado um grande êxito na primeira edição do Programa Residência Pedagógica, em 2018-2019, mais uma vez, aceitou o desafio, em 2020-2022, de desenvolver essa tão relevante proposta do MEC/CAPES, com a qual se propicia uma ampliação da formação nas licenciaturas para além das salas de aula, laboratórios, bibliotecas e outros espaços universitários, fortalecendo a escola pública como um lócus privilegiado dessa formação.

Concretizar essa proposta, principalmente, nas incertezas e atipicidades do período pandêmico, requereu uma ampla rede de adesões, acordos, compromissos e, sobretudo, uma fé inabalável no grande potencial transformador da educação. Assim, agradecemos a todos que, com coragem e denodo, colaboraram com esse projeto:

- À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento do Programa e pelo apoio constante e eficiente em todas as etapas;
- À Reitoria da UESPI, sob a gestão do Prof. Dr. Evandro Alberto de Sousa, e à Pró-reitoria de Ensino e Graduação da UESPI (PREG), sob a gestão da Profa. Dra. Nayana Pinheiro Machado, pelo incentivo e apoio à Coordenação Institucional, dando prioridade a todas as providências exigidas pela Capes;
- Ao Departamento de Programas e Projetos Educacionais Especiais (DPPEE), na gestão da Profa. Dra. Luciana Saraiva, pelo acompanhamento constante e viabilização das ações institucionais;

- À Profa. Dra. Márcia Edlene Mauriz, coordenadora institucional do PIBID, pela partilha de experiências e parceira constante, fundamentais para o êxito de nossas propostas, e ainda pelo apoio na organização desta obra;
- À Profa. Dra. Eliene Maria Viana de Figueirêdo Pierote, primeira coordenadora institucional da Residência Pedagógica na UESPI, cujo trabalho irrepreensível nos deu o suporte e as diretrizes para nossa etapa de gestão;
- Às Coordenações dos cursos de licenciatura da UESPI¹ e seus respectivos Colegiados, instalados em oito *campi*², por acolherem, aprovarem e indicarem docentes orientadores;
- Aos docentes da UESPI que elaboraram os subprojetos e, incansavelmente, enfrentando as incertezas do contexto da pandemia da COVID-19, a isso não fizeram concessões, empenhando o melhor de si em cada ação realizada na orientação dos residentes;
- Ao corpo técnico da UESPI, pelo apoio administrativo, imprescindível para cumprirmos todos os prazos e atendermos aos diversos envolvidos no Programa;
- Aos licenciandos e licenciandas que, com seus próprios méritos, se submeteram à seleção e trilham, com entusiasmo e resiliência, os caminhos da melhoria de sua formação;
- Aos professores e professoras da Educação Básica, preceptor(a)s que aceitaram o desafio de se tornarem formadores de professores, compartilhando seus espaços de trabalho e suas expertises com os licenciandos e licenciandas da UESPI;
- Aos gestores, técnicos e demais trabalhadores da Educação, pelo apoio à presença da Residência Pedagógica nas escolas das redes municipal e estadual;
- Aos alunos e alunas das escolas, cujo carinho, acolhimento e compreensão foram fundamentais para a permanência de nossos residentes nas salas de aula;
- Aos professores e professoras especialistas nas mais diversas áreas do conhecimento, pela generosidade com que, voluntariamente, contribuíram nos eventos de formação, enriquecendo-os com seus conhecimentos e expertises.

Profa. Dra. Shirlei Marly Alves
Coordenadora Institucional do Programa Residência Pedagógica
Edital Capes 01/2020

¹ Biologia, Educação Física, Física, Geografia, História, Letras Espanhol, Letras Inglês, Letras Português, Pedagogia, Química e Sociologia.

² Campo Maior, Corrente, Floriano, Parnaíba, Picos, Piri-piri e Teresina (Campi Torquato Neto e Clóvis Moura) .

“O futuro profissional não pode construir seu
saber-fazer senão a partir de seu próprio fazer.”

Selma Garrido

Apresentação

Era uma casa muito engraçada, não tinha teto, não tinha nada...
(A CASA – Vinícius de Moraes)

A analogia à casa do poema escrito por Vinícius de Moraes, ao apresentar esta obra, nos remete a uma reflexão acerca de como abraçamos o programa Residência Pedagógica na Universidade Estadual do Piauí- UESPI, no ano de 2018. O que tínhamos era somente o sentido inicial do que seria o termo “residência”, como lugar de morada, abrigo, como o próprio significado apresentado no dicionário: 1. *Morada habitual num lugar, domicílio.* 2. *Casa onde se reside, morada.* O abrigo ou morada para os cursos de licenciatura naquele momento seria a aposta para quem buscava encontrar respostas para tantas inquietações relativas ao modelo de formação proposto e/ou para auxiliar/innovar quanto às metodologias utilizadas pelos professores da Educação Básica.

Não fazemos inferências sobre o que é certo ou errado, mas o que seria adequado para o momento, em que sabíamos que algo era preciso acontecer para que, de alguma forma, os cursos de formação de professores pudessem impactar positivamente na formação dos nossos licenciandos e repercutissem na aprendizagem das crianças e adolescentes do nosso estado e país. Como pioneiros do Programa, assumimos o compromisso, com a aprovação de 24 (vinte e quatro) subprojetos nas mais diversas licenciaturas e *campi* da UESPI, em parceria com escolas e professores da Educação Básica. Se considerávamos precoce fazermos uma avaliação dos dois primeiros anos do programa Residência Pedagógica nos cursos, tínhamos a convicção de que a professora Shirlei teria todas as condições de avançar e abrigar o novo edital para a nossa IES, consolidando a proposta de formação apresentada, compreendendo que a segunda edição da “*casa*” passaria a ter um “*chão*”, com alicerce e “*paredes*” bem definidos.

Participar desta obra na condição de apresentadora é motivo de muito orgulho e gratidão, por compartilhar da convicção de que a formação é o caminho, senão o único, que cria as condições de promover a reflexão crítica por parte de quem está diretamente envolvido e realizar a tão sonhada transformação social por meio da educação.

A consolidação do Programa Residência Pedagógica na UESPI se materializa no registro dos capítulos que compõem esta obra, pelas provocações que apresentam ao leitor, apontando os desafios enfrentados durante o processo e as implicações na execução das ações, em função do distanciamento físico ocasionado pela pandemia do COVID-19.

O recorte temporal no capítulo “**O PROJETO INSTITUCIONAL DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUI (2020-2022)**”, escrito pela coordenadora institucional do Programa, Shirlei Marly Alves, apresenta uma profunda reflexão acerca do modelo de formação proposto nas licenciaturas e a necessidade de considerar a prática docente e pedagógica escolar como ponto de partida e de chegada da formação docente, uma vez que a universidade pode, de fato, incrementar a formação inicial, repensando suas concepções e diretrizes, com repercussões nas matrizes curriculares, metodologias, programas de pesquisa e extensão, de modo a tornar os egressos profissionais preparados para se reconhecerem como docentes aptos a uma atuação pedagógica de qualidade. O capítulo confirma a importância do Programa RP para a formação de professores, reiterando o grande ato de resistência e resiliência que marcou o período em que esteve à frente como coordenadora institucional. Os apêndices apresentados ao final tornam o texto mais rico, por retratarem a capilaridade da UESPI quanto ao número de cursos de licenciatura e a amplitude alcançada pelo programa RP no referido período.

O capítulo **“RELATOS, MEMÓRIAS DA PANDEMIA E CONTRIBUIÇÃO DO SUBPROJETO BIOLOGIA, CAMPUS ALEXANDRE ALVES DE OLIVEIRA, PROJETO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UESPI, À FORMAÇÃO DOCENTE”**, de autoria de Filipe Augusto Gonçalves de Melo; Sávia Silva Sousa; Alice de Araújo Fonteles; Denilson Lucas Veras da Silva; Jéssica Nascimento Silva e Taís Pereira do Vale, apresenta, como objetivo geral, relatar a experiência vivenciada através do Programa Residência com vigência de 2020 a 2022, ao longo de 18 meses, no curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, *Campus Alexandre Alves de Oliveira*, Parnaíba, período marcado pela pandemia de COVID 19, sob a perspectiva do docente orientador e da preceptoria. O detalhamento das atividades realizadas durante o período de execução confirma que o programa Residência Pedagógica proporcionou aos residentes uma experiência singular em sua formação em meio a muitas adversidades e desafios e que os objetivos foram alcançados, tendo em vista o empenho e a disposição de todos ao longo das etapas, desde o planejamento até a execução e avaliação das atividades, demonstrando, mais ainda, a importância do Residência Pedagógica na vida acadêmica dos licenciandos como uma fase imprescindível para a construção da sua vida profissional futura.

“RELATANDO AS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, SUBPROJETO BIOLOGIA DO CAMPUS DE PARNAÍBA EM UM MODELO DE ENSINO ATÍPICO CAUSADO PELA PANDEMIA DO COVID-19” é o título do capítulo de Filipe Augusto Gonçalves de Melo; Sávia Silva Sousa; Alice de Araújo Fonteles; Denilson Lucas Veras da Silva; Jéssica Nascimento Silva e Taís Pereira do Vale. O texto apresenta o suporte teórico acerca dos impactos da pandemia provocada pelo COVID 19 no ambiente escolar, ao tempo em que ressalta a importância da experiência vivenciada por todos, uma vez que a tecnologia foi uma grande aliada em um momento tão incerto e tão sensível, nos mostrando que a educação pode ser atrativa tanto *online* quanto presencialmente. O depoimento dos alunos participantes do programa confirma “a certeza pela escolha da profissão”, considerando, ainda, que se tornaram os grandes responsáveis por parte do conhecimento disseminado.

O capítulo **“O USO DAS DTICs NO ENSINO DE GEOGRAFIA: O AUXÍLIO DAS TECNOLOGIAS NO ENSINO REMOTO”**, de autoria de Maria Luzineide Gomes Paula; Luciane Silva de Carvalho; Francisca Luana Sousa Cavalcante; Maria Helena de Sousa Reis; Maria da Paz da Cruz Vitorio de Oliveira e Thayla da Silva Carlos, tem por objetivo apresentar as experiências desenvolvidas por estudantes do curso de licenciatura plena em Geografia da Universidade Estadual do Piauí- UESPI em que procuram alinhar os propósitos educativos do curso com uso de metodologias ativas desenvolvidas em consonância com as tecnologias digitais no planejamento e execução das regências, buscando sempre inovar com o intuito de otimizar o aprendizado dos estudantes da Educação Básica enquanto protagonistas desse processo. De maneira geral, as autoras apresentam a proposta como um grande desafio, uma vez que a trajetória de formação ofertada no meio acadêmico atribui pouco status à importância do domínio das inúmeras possibilidades de Tecnologias da Informação e Comunicação no processo de ensino aprendizagem. A riqueza do capítulo está em apresentar, de forma detalhada, quatro atividades para o desenvolvimento das ações do PRP: quebra-cabeça do mapa mundi, cordel deslocamentos de esperanças, tirinhas e jornal interativo GeoThe. Durante a vivência do programa RP, o contato com as DTICs, segundo o relato, “auxiliou não somente a produzir as videoaulas como também nos desafiou a conhecer o potencial como professores e até mesmo criadores de conteúdo, gerando a motivação entre os estudantes e a satisfação em tudo o que pudemos entregar”.

“EDUCAÇÃO HISTÓRICA NO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE HISTÓRIA: PREVENINDO A CATÁSTROFE” é o capítulo elaborado por Damião de Cosme de Carvalho da Rocha; Pedro Thiago Costa Melo e Júlia Morais Castelo Branco, os quais partem

do pressuposto de que a educação histórica previne a catástrofe. O capítulo apresenta três seções: a primeira aborda a catástrofe de que padece a humanidade ao longo da história, promovendo uma reflexão acerca da catástrofe materializada pela Primeira Guerra Mundial. A segunda expõe a fundamentação teórica que norteia o texto. A terceira afirma, a partir de um conjunto de grandes pensadores, o antídoto frente à catástrofe que nos espreita: a educação histórica, que deve ser utilizada no ensino de História, como no Programa Residência Pedagógica – Subprojeto de História. O capítulo corrobora, assim, a defesa que os autores fazem de se entender a educação histórica como prevenção para as catástrofes.

No capítulo intitulado **“EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS VIVENCIADAS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA”**, de autoria de Amanda Norberto Celestino; Carla Daniele Silva Rodrigues; Lúcia Maria de Sousa Leal Nunes e Luciana Barbosa da Silva, são relatadas as experiências vivenciadas por duas graduandas do curso de Licenciatura em Letras Português, por meio do Programa Residência Pedagógica, destacando-se, *a priori*, sua importância tanto para o licenciando quanto para os alunos contemplados pelo projeto, por tratar-se de um programa que atua no campo escolar e na construção da identidade docente de estudantes de licenciatura, que estão no processo de formação inicial. As autoras consideram que o projeto desenvolvido pelo programa é uma ‘peça-chave para o processo formativo, considerando a articulação entre a teoria e prática, uma vez que a Universidade fornece o suporte para que o licenciando tenha domínio de conteúdos, mas não o prepara para a realidade vivenciada nas instituições de ensino”. É destacado, ao longo do capítulo, que o Programa Residência Pedagógica oferece essa vivência dentro do ambiente escolar, preparando os discentes para assumirem seus futuros empregos, viabilizando o diálogo entre teoria e prática docente. Enfatizam, ainda, a necessidade de ampliação do Programa para o fortalecimento da formação docente.

No capítulo intitulado **“RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM PERÍODO DE PANDEMIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR DO PIAUÍ”**, de Antonia Maria Ferreira da Silva; Ayla Letícia do Nascimento Moreira; Luciana Barbosa da Silva e Lúcia Maria de Sousa Leal Nunes, tem-se uma visão de como se desenvolveu o trabalho no Subprojeto de Língua Portuguesa no contexto do Colégio da Polícia Militar, onde as licenciandas, juntamente com sua preceptora estabeleceram uma importante e necessária parceria. O proveito do Programa nesse ambiente pode ser atestado nas palavras das residentes: “acreditamos que a Residência Pedagógica é um programa que proporciona um contato necessário com a realidade escolar. É por meio da Residência que podemos também unir a teoria com a prática e contribuir para o ensino de tantos jovens.”

“AS DUAS FACES DO ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA NA ESCOLA DR. JOÃO SILVA FILHO: DIFICULDADES NO ENSINO E INCLUSÃO DIGITAL”, capítulo de autoria de Mary Angélica Costa Tourinho; Sandrilene Borges do Nascimento; Ana Caroline Alencar Reis; Denilson Vieira da Silva; Francisco Eduardo Souza Santos; Francisco Nathan Castro de Carvalho; Iago de Brito Castro; Maria das Graças da Silva Brito e Vitória Maria Costa Carvalho, apresenta um recorte abordando o primeiro módulo do projeto, que teve início em novembro de 2020 e foi concluído em abril de 2021. No primeiro momento o trabalho traz um relato detalhado das principais atividades e metodologias adotadas pelos docentes, residentes e preceptores em meio à paralisação das aulas presenciais nas escolas, por conta da decretação de pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2. Concluem que todos os aspectos observados nas fontes analisadas apontam para o fato de que os alunos da Educação Básica ficaram com um déficit muito grande de aprendizagem durante o período analisado. “Esse impasse está intimamente ligado à desigualdade social enfrentada dentro do ambiente público de ensino e o acesso à internet de qualidade. Entretanto, também foi

identificada a utilização pelos residentes de várias metodologias para que diminuíssem ao máximo os danos enfrentados pelos discentes no ensino remoto”.

O capítulo **“ENSINO REMOTO DE HISTÓRIA EM UM CONTEXTO PANDÊMICO: ENTRE DESAFIOS, DIFICULDADES E POSSIBILIDADES”**, de Mary Angélica Costa Tourinho; Marcos Antônio de Carvalho; Antoniel da Silva dos Santos; Ciro Alencar da Silva; José Vinicius do Nascimento Fontenele; Maria Eduarda Santos de Sousa; Thiago Freires Alves e Tiago Silva de Sousa, apresenta a atuação dos residentes desenvolvida na escola-campo *Unidade Escolar Padre Raimundo José Vieira*, da rede estadual de ensino na cidade de Parnaíba, apontando as novas experiências, em função da pandemia que atravessou o Projeto residência Pedagógica, por meio de reflexões que levam em consideração o referido contexto, apresentados ao longo do projeto, destacando desafios e superações, dentre elas as inovações, ampliando e unindo o conhecimento tecnológico com os fundamentos aprendidos na licenciatura.

“RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA UESPI NA PANDEMIA DA COVID 19: O CASO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS” é o capítulo de autoria de José da Cruz Bispo de Miranda; Risalva Araújo Lima e José Patrício Franco Neto, que tem como objetivo analisar as condições de execução do Estágio Supervisionado, da prática docente e da Residência Pedagógica em Ciências Sociais, ofertados pelo Curso de Licenciatura Plena em Ciências Sociais da UESPI, nas escolas públicas estaduais em Teresina, Piauí, no contexto da pandemia do COVID-19. Diante da pesquisa desenvolvida, constatou-se que “o edital do Programa da Residência Pedagógica funcionou como um mecanismo de convencimento de discentes e, em seguida, de docentes dos cursos para a oferta do Estágio Supervisionado Obrigatório e, conseqüentemente da RP”, com inferências, ainda, de que, as atividades de domínio tecnológico por parte dos discentes facilitou a compreensão das instruções, ao tempo em que a falta do contato presencial foi uma questão negativa, tendo em vista o contexto de formação que prioriza a modalidade presencial.

“LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO: PELO DIREITO À PALAVRA”, é o capítulo de autoria de Bárbara Olímpia Ramos de Melo; Claudete Portela Morais Marques; Adriana Sousa da Silva Fialho; Claudia Lira Tavares de Abreu; Iêda Irla Vieira de Sousa; Jaqueline da Silva Assunção e Suellen Deyse Ferreira Lima, o qual apresenta como objetivo geral contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos de Ensino Médio no Centro Estadual de Tempo Integral Zacarias de Góis, em Teresina – PI. Conforme as autoras, mesmo diante dos desafios enfrentados durante a suspensão das aulas presenciais, as atividades do PRP “fortaleceram ainda mais o desejo de buscar sempre inovar mesmo diante das adversidades presentes, sobretudo, na rede pública de ensino, tais como precariedade de acesso à tecnologia pela maioria alunos devido à situação de vulnerabilidade social”, sugerindo, ainda, que o referido programa contemple todos os licenciandos, sem distinção, para que, dessa forma, as universidades possam formar discentes com uma vasta experiência para a atuação no mercado de trabalho.

No capítulo **“REDES SOCIAIS E ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO CONTEXTO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA”**, de Bárbara Olímpia Ramos de Melo; Oberdan Salustre Guimarães Ribeiro; Francimeire Gomes Moura; Ingrid Maia Cavalcante e Nayra Cristina Lima Araújo, é apresentado o Projeto ‘Redes Sociais na Educação’, que foi desenvolvido no CETI Zacarias de Góis – Liceu Piauiense, no 3º ano do Ensino Médio. O referido projeto teve como objetivo geral utilizar as redes sociais populares para produzir conteúdo educacional para os discentes do Liceu Piauiense, e, como específicos: criar um perfil educacional nas redes sociais Tik Tok e Instagram; produzir conteúdos relacionados com os alunos do 3º ano do Ensino Médio; apresentar propostas de atividades juntamente com os conteúdos produzidos; postar *stories* com enquetes e/ou perguntas de conteúdos para estimular a interação com os educandos. É

ênfaticamente “a importância de o professor sair do ensino tradicional (livro, caderno, lousa) para facilitar o processo de ensino aprendizagem”, uma vez que propostas didático-pedagógicas com o uso das ferramentas tecnológicas viabilizam o alcance dos seus objetivos, “sobretudo, devido ao fato de que a tecnologia já faz parte do cotidiano de todos, colocando o aprendiz na sala de aula de forma ativa e participativa”.

De autoria de Rita Alves Vieira; Regina Maria de Moraes Domingues; Guilherme Aynerson Araujo Brito; Laíse dos Santos Guedelho; Layna Katrinne Diniz de Assunção e Maria Elane Nascimento Pinto, o capítulo **“RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: SALTOS PARA ALÉM DAS LOUSAS E DAS TELAS”** apresenta as vivências e aprendizados adquiridos no decorrer dos três módulos pelos residentes componentes do grupo que constituíram o Programa Institucional Residência Pedagógica, ao longo de seus 18 meses de vigência, do subprojeto de Letras-Português, na cidade de Parnaíba-PI. A ênfase na formação permeou estudos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), considerada “muito importante para a formação, haja vista que enriqueceu a bagagem teórica dos futuros professores de Língua Portuguesa, durante o período de formação, não somente com palestras, reuniões, leituras e minicursos, mas casados com a prática, na regência, desenvolvimento e aplicação de projeto”.

No capítulo intitulado **DO ENSINO REMOTO AO RETORNO PRESENCIAL: OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NA CONJUNTURA PANDÊMICA**, de autoria de Rita Alves Vieira; Iramí Soares Mineiro; Andressa Costa da Conceição; Irenilde da Silva Alves; Ludmila da Silva Costa e Maria Tayane Carvalho de Araújo, são apresentadas as experiências proporcionadas durante os três módulos, em três etapas: formação, regência e aplicação de um miniprojeto, trabalhadas conforme as condições oferecidas, sendo que os dois primeiros módulos aconteceram de forma remota, sendo o terceiro módulo (novembro de 2021 a abril de 2022) já realizado de forma presencial. O destaque é que o desenvolvimento das ações contribuiu de forma significativa para a formação pessoal, acadêmica e profissional dos residentes: “Todos os textos lidos e trabalhados no decorrer desses meses fizeram crescer reflexões e, conseqüentemente, diversas dúvidas acerca de todos os temas estudados e discutidos, contribuindo, assim, para o nosso pensamento crítico, algo importante para dar voz ao professor”.

“LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS NO ENSINO REMOTO: DESAFIOS E MOTIVAÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE, de autoria de Tarcilane Fernandes da Silva, apresenta uma reflexão inicial sobre o fato de que os graduandos geralmente entram em contato com a atuação pedagógica basicamente por meio de teorias e livros, o que lhes proporciona um conhecimento teórico acerca dos desafios e possibilidades do trabalho docente. No entanto, a autora enfatiza que a teoria, sozinha, não é capaz de formar e preparar um graduando para atuar em sala de aula, de modo que, quando a teoria é aliada à prática no contato direto com o aluno, que também forma o professor, destaca-se a importância de programas como o Residência Pedagógica (RP) na formação do licenciando de nossas universidades. Com isso, a autora apresenta uma proposta aos residentes com o intuito de redimensionar a prática pedagógica do ensino de língua portuguesa, sobretudo no que concerne ao trabalho com a leitura e a interpretação de textos multimodais, de modo que, por meio de um trabalho coletivo e alicerçado no currículo pedagógico das escolas-campo, fossem praticadas ações coletivas visando minimizar as dificuldades de aprendizagem do aluno.

No capítulo **“METODOLOGIAS ATIVAS E TEMAS TRANSVERSAIS NOS CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO”**, de Kátia Magaly Pires Ricarte; Silvana Rodrigues da Rocha; Alan Pereira dos Santos Soares; Aline Xavier Ferreira; Maria Vitória Lacerda de Almeida Carvalho; Marina Ferreira Araújo Oliveira e Rayssa Rachel do Carmo Souza Costa, é apresentado o relato das atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física durante o Ensino Remoto Emergencial – ERE, demonstrando como foram

aplicadas as metodologias ativas nas abordagens de conteúdos como os temas transversais. Apontam-se ainda os desafios encontrados e as aprendizagens obtidas durante todo o processo de regência realizado no Programa de Residência Pedagógica – PRP. As autoras enfatizam que “os futuros profissionais da educação precisarão se adaptar ao novo contexto da educação relacionado ao ensino remoto emergencial”, sendo necessária a utilização dos meios de comunicações virtuais, de maneira didática em benefício da aprendizagem do aluno, que começam na sala de aula, mas que ultrapassaram o ambiente escolar, possibilitando que os alunos sejam pioneiros de suas trajetórias e objetivos, como também “proporcionaram reflexões sobre práticas desenvolvidas ao relacioná-las aos temas sociais que abrangem toda uma comunidade e que necessitam de mais discussões”.

“O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE FUTUROS DOCENTES”, escrito por Raimunda Maria da Cunha Ribeiro; Luana Cristina Aguiar Louzeiro Sousa e Luiz Gustavo da Rocha Guedes relata a implantação do Programa Residência Pedagógica vinculado ao subprojeto de Alfabetização do *campus* Jesualdo Cavalcanti, da Universidade Estadual do Piauí, dando destaque à proposta realizada: relação da universidade com a escola de educação básica, desenvolvida, principalmente, na relação entre a teoria e a prática; valorização e formação do professor alfabetizador; desenvolvimento, no licenciando, da autonomia e do espírito investigativo mediante estudos e pesquisas sobre o processo de alfabetização, planejamento, prática docente e avaliação da aprendizagem, concluindo que “a formação do professor é contínua, a experiência vivida tem mais significado para a formação; as contribuições emergem do comprometimento, das competências, habilidades e saberes docentes; as dificuldades e os desafios são enfrentamentos diários. E o professor é um sujeito ativo nesse processo”.

O capítulo **“TESSITURAS DO ALFALETRAR NO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UESPI/OEIRAS/PI: REFLEXÕES CURRÍCULARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**, de autoria de Ana Luiza Floriano de Moura Britto e Katyanna de Brito Anselmo, apresenta, em síntese, reflexões formativas sobre a prática de ensino na Educação Infantil, suas finalidades e o processo de “alfaletrar”, compreendendo perspectivas curriculares e evidenciando que esse processo supera perspectivas mecanizadas, bancárias da docência na Educação Infantil, ao promover a reflexão crítica da criança, mediante o contexto em que ela está inserida. Destacam as autoras que o Programa de Residência Pedagógica no Curso de Pedagogia da UESPI do Campus de Oeiras promoveu vários pontos de reflexão e aprendizados na Educação Infantil, dentre eles, “a necessidade da formação inserida na prática, com seus sentidos e significados diversos” e que “o Programa de Residência Pedagógica na área de alfabetização, permitiu uma leitura crítica da realidade escolar, contribuindo significativamente na formação docente dos graduandos do Curso de Pedagogia da UESPI/Oeiras/PI”.

“PROJETO DE INTERVENÇÃO ESCOLAR: BREVE RELATO DE APRENDIZAGENS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA”, de Hillany Rodrigues Sousa; Fabricia Pereira Teles; Maria Ozita de Araújo Albuquerque e Rogéria Kécia Brito de Castro, expõe a realização das atividades desenvolvidas no campo prático da formação dos graduandos em Pedagogia, através da participação no Programa de Residência Pedagógica, da UESPI, *Campus* Prof. Alexandre Alves de Oliveira, na cidade de Parnaíba-PI, bem como as ações desenvolvidas nas escolas que o receberam, proporcionando a aproximação entre os aprendizados adquiridos na universidade e as diversas realidades apresentadas nas escolas públicas. As autoras dão destaque às aprendizagens proporcionadas durante a residência, afirmando que estas “não se limitam a conhecimentos teóricos, mas também ao vislumbre da realidade vivida por professores de escolas públicas que atuam em ambientes em constante mudança” e que “a preparação dos professores para a sala de aula é parte fundamental para a boa execução de suas propostas”, confirmando que esse momento de atuação em parceria com

toda a equipe escolar é um fator que poderá definir as escolhas dentro da profissão e formar professores mais qualificados.

O capítulo **“FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO PANDÊMICO: REFLEXÕES SOBRE AS AULAS VIRTUAIS E PRESENCIAIS”**, de autoria de Larissa Alves da Cunha; Rogéria Kécia Brito de Castro; Fabrícia Pereira Teles e Maria Ozita de Araújo Albuquerque tem como objetivo principal discutir a contribuição do Programa Residência Pedagógica (PRP) para a formação inicial de professores, especialmente para os alunos do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), analisando como se configura a aproximação entre universidades e escolas. Aponta que o PRP favoreceu a troca mútua de saberes entre acadêmicos da universidade e professores das escolas de forma significativa para ambos, aproximando a formação inicial docente das reais demandas do ensino das escolas públicas, destacando, ainda, a carga-horária desenvolvida pelos licenciandos, confirmando o caráter de aprofundamento proposto pelo Programa.

O capítulo **“SE ESCOLA FOSSE MINHA, EU IRIA ALFABETIZAR”**: O CAMPO INTERDISCIPLINAR DA LUDICIDADE PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS, de autoria de Silvânia Lúcia de Araújo Silva, Paulo César Goglio, Fabiana da Silva Santos Araújo e Joyce Hellen Ricardo Grigório, discute o processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental com o suporte da ludicidade, fruto de uma experiência desenvolvida no Programa de Residência Pedagógica (PRP) do curso de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CCHSA) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e que, também, se tornou um trabalho de final de curso. É dado destaque às contribuições da ludicidade no processo de alfabetização, ao conhecimento dos seus principais conceitos e a como inserir a prática lúdica com os alunos, refletindo sobre suas contribuições no desenvolvimento da leitura e escrita das crianças. Os autores finalizam enfatizando que “o Programa de Residência Pedagógica se tornou uma rica oportunidade de aprendizado, possibilitando vivências e experiências que contribuíram para melhorar nossa formação profissional, mesmo em meio a uma realidade de saúde preocupante, advinda da pandemia da COVID-19”.

Este livro, **“RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UESPI – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CONTEXTO DIGITAL”**, pela tessitura na qual foi escrito, representa um lugar de morada, que se faz numa rede de relações que garantem a sua coesão, sua unidade, na diversidade. Não mais aquela citada no início desta apresentação, com as fragilidades e incertezas quanto às suas bases, mas de uma *casa* onde o diálogo permanente será o mote, pelo processo de reflexão crítica que desencadeia e cria as condições quanto aos novos olhares, importantes e necessários na formação inicial de professores.

E, para finalizar, não temos dúvidas de que este livro foi feito *“com muito esmero”*, pela forma como o Programa Residência Pedagógica foi acolhido nas licenciaturas e registrado pelas organizadoras e autores(as), como possibilidade de afirmação da identidade docente e do desenvolvimento profissional, fortalecendo a relação da universidade com a Educação Básica, pela unidade *teoria prática* e que, alterando o poema, se fez *“na rua dos ressabidos, com numeração indefinida”*.

Teresina-PI, 22 de outubro de 2022.

Eliene Maria Viana de Figueirêdo Pierote

Sumário

O PROJETO INSTITUCIONAL DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUI (2020-2022).....	18
Shirlei Marly Alves	
RELATOS, MEMÓRIAS DA PANDEMIA E CONTRIBUIÇÃO DO SUBPROJETO BIOLOGIA, CAMPUS ALEXANDRE ALVES DE OLIVEIRA, PROJETO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UESPI, À FORMAÇÃO DOCENTE.....	29
Filipe Augusto Gonçalves de Melo	
Sávia Silva Sousa	
Alice de Araújo Fonteles	
Denilson Lucas Veras da Silva	
Jéssica Nascimento Silva	
Taís Pereira do Vale	
RELATANDO AS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, SUBPROJETO BIOLOGIA DO CAMPUS DE PARNAÍBA, EM UM MODELO DE ENSINO ATÍPICO CAUSADO PELA PANDEMIA DO COVID-19.....	50
Filipe Augusto Gonçalves de Melo	
Sávia Silva Sousa	
Alice de Araújo Fonteles	
Denilson Lucas Veras da Silva	
Jéssica Nascimento Silva	
Taís Pereira do Vale	
O USO DAS DTICs NO ENSINO DE GEOGRAFIA: O AUXÍLIO DAS TECNOLOGIAS NO ENSINO REMOTO.....	65
Maria Luzineide Gomes Paula	
Luciane Silva de Carvalho	
Francisca Luana Sousa Cavalcante	
Maria Helena de Sousa Reis	
Maria da Paz da Cruz Vitorio de Oliveira	
Thayla da Silva Carlos	
EDUCAÇÃO HISTÓRICA NO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE HISTÓRIA: PREVENINDO A CATÁSTROFE.....	82
Damião de Cosme de Carvalho da Rocha	
Pedro Thiago Costa Melo	
Júlia Morais Castelo Branco	
EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS VIVENCIADAS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.....	97
Amanda Norberto Celestino	
Carla Daniele Silva Rodrigues	
Lúcia Maria de Sousa Leal Nunes	
Luciana Barbosa da Silva	

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM PERÍODO DE PANDEMIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR DO PIAUÍ.....112

Antonia Maria Ferreira da Silva
Ayla Letícia do Nascimento Moreira
Luciana Barbosa da Silva
Lúcia Maria de Sousa Leal Nunes

AS DUAS FACES DO ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA NA ESCOLA DR. JOÃO SILVA FILHO: DIFICULDADES NO ENSINO E INCLUSÃO DIGITAL.....128

Mary Angélica Costa Tourinho
Sandrilene Borges do Nascimento
Ana Caroline Alencar Reis
Denilson Vieira da Silva
Francisco Eduardo Souza Santos
Francisco Nathan Castro de Carvalho
Iago de Brito Castro
Maria das Graças da Silva Brito
Vitória Maria Costa Carvalho

ENSINO REMOTO DE HISTÓRIA EM UM CONTEXTO PANDÊMICO: ENTRE DESAFIOS, DIFICULDADES E POSSIBILIDADES.....142

Mary Angélica Costa Tourinho
Marcos Antônio de Carvalho
Antoniél da Silva dos Santos
Ciro Alencar da Silva
José Vinicius do Nascimento Fontenele
Maria Eduarda Santos de Sousa
Thiago Freires Alves
Tiago Silva de Sousa

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA UESPI NA PANDEMIA DA COVID 19: O CASO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS.....158

José da Cruz Bispo de Miranda
Risalva Araújo Lima
José Patrício Franco Neto

LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO: PELO DIREITO À PALAVRA.....177

Bárbara Olímpia Ramos de Melo
Claudete Portela Moraes Marques
Adriana Sousa da Silva Fialho
Claudia Lira Tavares de Abreu
Iêda Irla Vieira de Sousa
Jaqueline da Silva Assunção
Suellen Deyse Ferreira Lima

REDES SOCIAIS E ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO CONTEXTO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.....194

Bárbara Olímpia Ramos de Melo
Oberdan Salustre Guimarães Ribeiro
Francimeire Gomes Moura
Ingrid Maia Cavalcante
Nayra Cristina Lima Araújo

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: SALTOS PARA ALÉM DAS LOUSAS E DAS TELAS.....209

Rita Alves Vieira
Regina Maria de Moraes Domingues
Guilherme Aynerson Araujo Brito
Laíse dos Santos Guedelho
Layna Katrinne Diniz de Assunção
Maria Elane Nascimento Pinto

DO ENSINO REMOTO AO RETORNO PRESENCIAL: OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NA CONJUNTURA PANDÊMICA.....223

Rita Alves Vieira
Iramí Soares Mineiro
Andressa Costa da Conceição
Irenilde da Silva Alves
Ludmila da Silva Costa
Maria Tayane Carvalho de Araújo

LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS NO ENSINO REMOTO: DESAFIOS E MOTIVAÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE.....243

Tarcilane Fernandes da Silva

METODOLOGIAS ATIVAS E TEMAS TRANVERSAIS NOS CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO.....257

Kátia Magaly Pires Ricarte
Silvana Rodrigues da Rocha
Alan Pereira dos Santos Soares
Aline Xavier Ferreira
Maria Vitória Lacerda de Almeida Carvalho
Marina Ferreira Araújo Oliveira
Rayssa Rachel do Carmo Souza Costa

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE FUTUROS DOCENTES.....273

Raimunda Maria da Cunha Ribeiro
Luana Cristina Aguiar Louzeiro Sousa
Luiz Gustavo da Rocha Guedes

**TESSITURAS DO ALFALETRAR NO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UESPI/OEIRAS/PI:
REFLEXÕES CURRÍCULARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....287**

Ana Luiza Floriano de Moura Britto
Katyanna de Brito Anselmo

**PROJETO DE INTERVENÇÃO ESCOLAR: BREVE RELATO DE APRENDIZAGENS NO
PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.....301**

Hillany Rodrigues Sousa
Fabricia Pereira Teles
Maria Ozita de Araújo Albuquerque
Rogéria Kécia Brito de Castro

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO PANDÊMICO: REFLEXÕES SOBRE AS
AULAS VIRTUAIS E PRESENCIAIS.....316**

Larissa Alves da Cunha
Rogéria Kécia Brito de Castro
Fabricia Pereira Teles
Maria Ozita de Araújo Albuquerque

**“SE ESCOLA FOSSE MINHA, EU IRIA ALFABETIZAR”: O CAMPO INTERDISCIPLINAR
DA LUDICIDADE PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS.....330**

Silvânia Lúcia de Araújo Silva
Paulo César Geglio
Fabiana da Silva Santos Araújo
Joyce Hellen Ricardo Grigório

O PROJETO INSTITUCIONAL DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUI (2020-2022)

Shirlei Marly Alves

1 INTRODUÇÃO

Uma crítica comum aos cursos de formação inicial de professores é o de desenvolverem currículos muitas vezes distanciados da realidade das escolas, não dando conta de atender às contradições inerentes à realidade social, o que, geralmente, faz com que o egresso, ao adentrar o mundo do trabalho, se sinta desinstrumentalizado para agir. Em função disso, geralmente tenta reproduzir o que aprendeu como aluno, a imitar algum professor conhecido ou se guiar apenas pela intuição ou pela testagem. Nesses momentos, os conhecimentos acadêmicos parecem ter pouca ou nenhuma aplicabilidade, surgindo daí a popular expressão de que “na teoria, é de um jeito; na prática, é outra coisa”.

A fim de superar essa distância entre a formação inicial e as demandas das escolas, é necessário que a universidade conheça, de fato, o cenário pedagógico no qual os egressos das licenciaturas se inserirão. Nesse sentido, o projeto institucional do Programa Residência Pedagógica da Universidade Estadual do Piauí, elaborado para a submissão ao Edital da Capes nº 01/2020, assentou-se no princípio de que, para uma formação docente qualificada, é fundamental que vivência e a experiência das práticas profissionais sejam consideradas como imprescindíveis. Nessa perspectiva, o ambiente escolar torna-se lócus de um frutífero diálogo de formação na práxis, superando-se as distâncias entre esse espaço e a academia. Considera-se ainda que, na Residência Pedagógica, os licenciandos, atuando nas escolas, passam a se ver como professores, e não apenas como alunos, o que os ajuda a dar início à construção de sua identidade docente ainda no curso da graduação.

Ademais, atualmente, as escolas brasileiras estão se reestruturando para a implementação das normativas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que exige que a formação nos cursos de licenciatura também se alinhe com essas orientações, ou seja, as ações escolares estarão repercutindo na formação em nível superior, sendo necessárias mudanças na formação que permitem ao professor deixar de olhar apenas para sua disciplina, ampliando sua visão para uma área de conhecimento, articulada com a educação como um todo. Vislumbrou-se, então, no projeto institucional da UESPI, que, ao tomar a prática docente e pedagógica escolar como ponto de partida e de chegada da formação docente, a universidade pode, de fato, incrementar a formação inicial, repensando suas concepções e diretrizes, com repercussões nas matrizes curriculares, metodologias, programas de pesquisa e extensão, de modo a tornar os

egressos profissionais preparados para se reconhecerem como docentes aptos a uma atuação pedagógica de qualidade.

2 O PROJETO DA UESPI

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, no art. 4º, definem as competências específicas na ação docente, quais sejam conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. O Programa Residência Pedagógica, em consonância com esses direcionamentos e com as diretrizes da Capes (BRASIL, 2020), como objetivo geral, buscou promover a formação dos discentes de cursos de licenciatura, induzindo o aperfeiçoamento da formação prática, com a imersão do licenciando nas escolas de educação básica (PIAUI, 2020), o que lhes possibilitou a aquisição de conhecimentos, à medida em que se envolveram, participando ativamente, nas práticas profissionais. Com esse direcionamento, buscou-se o fortalecimento da identificação do licenciando com a profissão docente, a compreensão da complexidade do universo escolar e desenvolvimento de competências e habilidades para atuar de modo produtivo e crítico no âmbito da educação, em prol das “aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”, conforme a BNCC (BRASIL, 2017).

Em consonância, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos: a) incrementar a formação docente em nível superior para a Educação Básica, favorecendo que o licenciando exercite, de forma ativa e situada, a relação entre teoria e prática profissional; b) promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com apoio nas experiências e saberes auferidos por residentes e docentes nas dinâmicas de adequação das escolas públicas e nos estudos sistemáticos da Base; c) fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas para a formação inicial de professores da educação básica, favorecendo a sinergia entre essas instituições formadoras, em prol da otimização da Educação Básica. d) prover os cursos de licenciatura de dados relativos à realidade da educação básica, como base para a redefinição de suas linhas de trabalho na pesquisa e na extensão; f) fortalecer a adesão das escolas à Política Nacional de Alfabetização (PNA), a partir do estudo, ações pedagógicas e reflexões realizadas no contexto da Residência, favorecendo a consolidação do processo alfabetizador das crianças da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

O projeto, em sua segunda edição, se concretizou nas ações de 33 subprojetos vinculados a 12 cursos de Licenciatura³, contemplando as áreas prioritárias e gerais⁴, com a inserção de docentes e discentes voluntários e bolsistas no ambiente das escolas públicas municipais e estaduais de 8 municípios do estado do Piauí⁵, de norte a sul. (Cf. APÊNDICES A, B, C e D).

Especificamente, na formação em Pedagogia, a IES optou pela área prioritária de Alfabetização, com a inclusão de oito subprojetos, assim em todos os municípios onde há *campus* universitário instalado, a RP se fez presente atuando diretamente nas séries iniciais, contribuindo para os processos de alfabetização e letramento dos alunos e alunas. As diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Política Nacional de Alfabetização (PNA) orientaram a proposta, focada em propiciar aos licenciandos e licenciandas experiências ricas de formação no ambiente das escolas, onde puderam ampliar conhecimentos, refletir sobre a formação, consolidar a construção da identidade docente e agir estrategicamente, sabendo identificar, selecionar, organizar e sistematizar dados relevantes para a tomada de decisões que promovam uma melhoria na qualidade das ações pedagógicas.

2.1 Articulação entre teoria e prática

Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UESPI, um dos princípios que norteiam a formação universitária é a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, teoria e prática devem estar perfeitamente articuladas na formação de um profissional que atenda às exigências contemporâneas da dinâmica social da atualidade (PIAÚÍ, 2017). Esse direcionamento se reflete nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura da IES, os quais incluem disciplinas em que, necessariamente, teoria e prática se articulam, além de disciplinas como a denominada Prática Pedagógica Interdisciplinar (PPI), cujo foco está nas práticas que se desenvolvem na esfera escolar, onde o licenciando se insere para vivenciar um processo de aproximação com esse universo durante a graduação. A culminância desse processo de articulação teoria e prática ocorre durante o Estágio Supervisionado, quando o discente tem a

³ Biologia, Educação Física, Física, Geografia, História, Letras Espanhol, Letras Inglês, Letras Português, Pedagogia, Química e Sociologia

⁴ Conforme o Edital Capes 01/2020 (item 1, subitem 3.2.8). Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-resid-c3-aancia-pedag-c3-b3gica-pdf>

⁵ Teresina, Parnaíba, Picos, Campo Maior, Floriano, Oeiras, Piripiri e Corrente.

oportunidade de mobilizar os conhecimentos adquiridos na Licenciatura para pensar e planejar uma prática pedagógica adequada às demandas da Educação Básica em seus diferentes níveis.

Nesse contexto, o Projeto Institucional da Residência Pedagógica articula-se com os componentes curriculares das licenciaturas, visto que, em todos os subprojetos, desenvolveu-se o trabalho com os conhecimentos acadêmicos previstos na matriz curricular de cada curso, com vistas ao processo de ensino e aprendizagem no âmbito das escolas, favorecendo que o licenciando identificasse e compreendesse os princípios da transposição didática (transformação dos saberes acadêmicos em saberes escolares), o que lhe é fundamental para a atuação como professor. Para isso, também é de fundamental importância para o residente todo o cabedal de conhecimentos advindos das disciplinas pedagógicas, como Psicologia da Educação, Didática, Sociologia da Educação e outras, os quais, mobilizados e confrontados com as rotinas da escola, propiciam subsídios para enfrentar os desafios de realizar uma educação de qualidade, bem como condições para pensar sobre a correlação entre o que se aprende na universidade e as demandas que se colocam para o professor educador.

Nos subprojetos de cada área, enfatizou-se a importância da parceria entre escola e universidade no intento de viabilizar a formação acadêmica do licenciando residente (em todas as áreas de Licenciatura) sintonizada com as diretrizes curriculares para a Educação Básica (BNCC), com os projetos escolares, com as características específicas das escolas públicas e as demandas inerentes a esse universo. O fomento à cultura da pesquisa na e sobre a prática pedagógica também foi considerado elemento basilar no projeto institucional, fortalecendo no licenciando residente a visão de que o processo de ensino e aprendizagem deve ter como alicerce o saber construído acerca da situação escolar dos alunos e da escola como um todo, o que propicia uma visão situada para a implementação de projetos de ensino e aprendizagem que contribuam para fortalecer a escola como um lócus de formação em sintonia com as necessidades do alunado.

Nos processos de formação, que se realizaram também no ambiente acadêmicos e em outros, foi incentivada a participação da equipe dos núcleos nos cursos de curta duração ofertados no ambiente virtual de aprendizagem do (AVA) do MEC - sobre a BNCC, a Política de Nacional de Alfabetização, Programa de Inovação Educação Conectadas e TICs (AVAMEC), com vistas a auferirem mais conhecimentos sintonizados com a realidade das escolas, consolidando o preparo teórico-prático almejado. O propósito foi fazer com que as teorias, de fato, fundamentassem a ação pedagógica, ao tempo em que os processos de ensino e aprendizagem possibilitassem repensar as teorias e o modo como são trabalhadas academicamente, bem como redimensionar a função da pesquisa fundamentada no campo do

trabalho, já que os licenciandos tiveram a oportunidade de vivenciar a investigação científica como uma ação formativa associada à prática pedagógica. Nesse sentido, promove-se um movimento que caracteriza a ação do professor reflexivo (tanto na Educação Básica quanto na universidade), que ressignifica o processo formativo a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência.

2.2 Aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura

As experiências das ações desenvolvidas no âmbito dos subprojetos, sem dúvida, enriqueceram (validando, confrontando) a formação acadêmica, à medida que permitiram testar, na prática escolar, os ditames e teorias que caracterizam o universo acadêmico, ao tempo em que propiciarão à escola uma gama de experiências ancoradas nos saberes universitários. Essa aproximação sinérgica entre a academia e a escola contribui, portanto, para que a formação inicial dos licenciandos se fundamente na realidade que enfrentarão como profissionais, instando-os a estarem continuamente refletindo sobre os conhecimentos adquiridos e sua aplicação no âmbito da Educação Básica, ou seja, na prática de ensinar com vistas a fazer acontecer, de modo satisfatório, o aprendizado dos alunos e aluna.

Inserido no contexto escolar, o licenciando é instado a agir em diversas frentes: em reuniões pedagógicas (com os pares, com os gestores, com os pais de alunos), no planejamento de trabalho, na regência de classe, na elaboração de material didático, na implementação de práticas pedagógicas inovadoras, nos processos de avaliação, no uso das tecnologias digitais, tendo ainda que se posicionar de modo adequado diante de realidades escolares muitas vezes conflituosas, com problemas que extrapolam sua capacidade de resolução. Esse universo de práticas incita o licenciando residente a pensar sobre sua própria formação, contribuindo para que a própria universidade também redimensione o seu papel como formadora de professores.

Assim, como uma bússola, as práticas escolares apontam (re)direcionamentos que devem repercutir nas reformulações dos projetos pedagógicos dos cursos (PPC) de Licenciatura envolvidos no Projeto Institucional, de modo que se mantenham em consonância com as demandas da Educação, de modo a ser formar um egresso capaz de efetivar práticas em prol de uma educação de qualidade.

2.3 Contribuições para as escolas de Educação Básica

Um desafio inicial que o programa Residência Pedagógica lança às escolas da rede pública é o de se constituírem como lócus de formação dos licenciandos, o que certamente redimensiona a ação dessas instituições, que se veem como corresponsáveis pela formação

daqueles que, futuramente, poderão vir a fazer parte dos seus quadros. Nesse sentido, a responsabilidade atribuída aos preceptores requer que estejam sintonizados com os residentes, o que pode estimulá-los à busca por mais fundamentação em sua área de formação e atuação, repercutindo em benefícios para suas práticas.

Em contrapartida, ao contarem com a presença mais constante de universitários, devidamente orientados e acompanhados por docentes da educação superior, as escolas-campo se beneficiam, visto que os saberes acadêmicos que mais intensamente estarão sendo mobilizados pelas equipes propiciarão aos professores da rede refletirem sobre seus fazeres, em sintonia com as projeções da residência pedagógica. Os projetos de ensino e aprendizagem previstos em cada subprojeto também contribuem para o incremento das ações escolares, para a implementação de metodologias inovadoras⁶, sintonizadas com a concepção de aprendizagem significativa, consubstanciando-se um processo de partilha de saberes da prática e saberes acadêmicos.

Destacam-se ainda os encontros de formação previstos nos subprojetos⁷, os quais, incluíram os professores preceptores em uma formação continuada marcada pelo diálogo reflexivo com especialistas e com os pares, disseminando saberes e angariando conhecimentos e experiências com vistas ao enriquecimento das ações pedagógicas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após dezoito meses na coordenação institucional do Programa Residência Pedagógica, em um olhar avaliativo lançado por todos os grupos envolvidos (docentes, residentes, preceptores, alunos da Educação Básica), estamos convicta de que esta segunda experiência na UESPI alcançou os objetivos previstos. As evidências mostradas nos encontros, nas reuniões e também nos eventos de formação reforçam a convicção de que o empenho e o compromisso com que as equipes desempenharam suas funções culminaram em um grande amadurecimento por parte dos licenciandos sobre o que significa, em toda a sua complexidade, a tarefa de ensinar educando. Isso pode ser comprovado no conjunto de capítulos que seguem, relatos fidedignos de uma experiência rica e exitosa, mesmo no contexto das adversidades trazidas pela pandemia

⁶ Grande parte dos eventos de formação desenvolvidos durante os 18 meses do Programa (novembro/2020 a abril/2022) incluíram nas pautas o uso das tecnologias digitais na educação e as metodologias ativas/inovadoras.

⁷ Workshops, palestras, rodas de conversa, oficinas, minicursos, bate-papo acadêmico, painel e outros eventos agregaram residentes, preceptores, docentes orientadores e especialistas de diferentes áreas, adensando os processos formativos.

da COVID-19. Nesse sentido, reafirmamos o grande ato de resistência e resiliência que marcou esta edição da RP.

REFERÊNCIAS

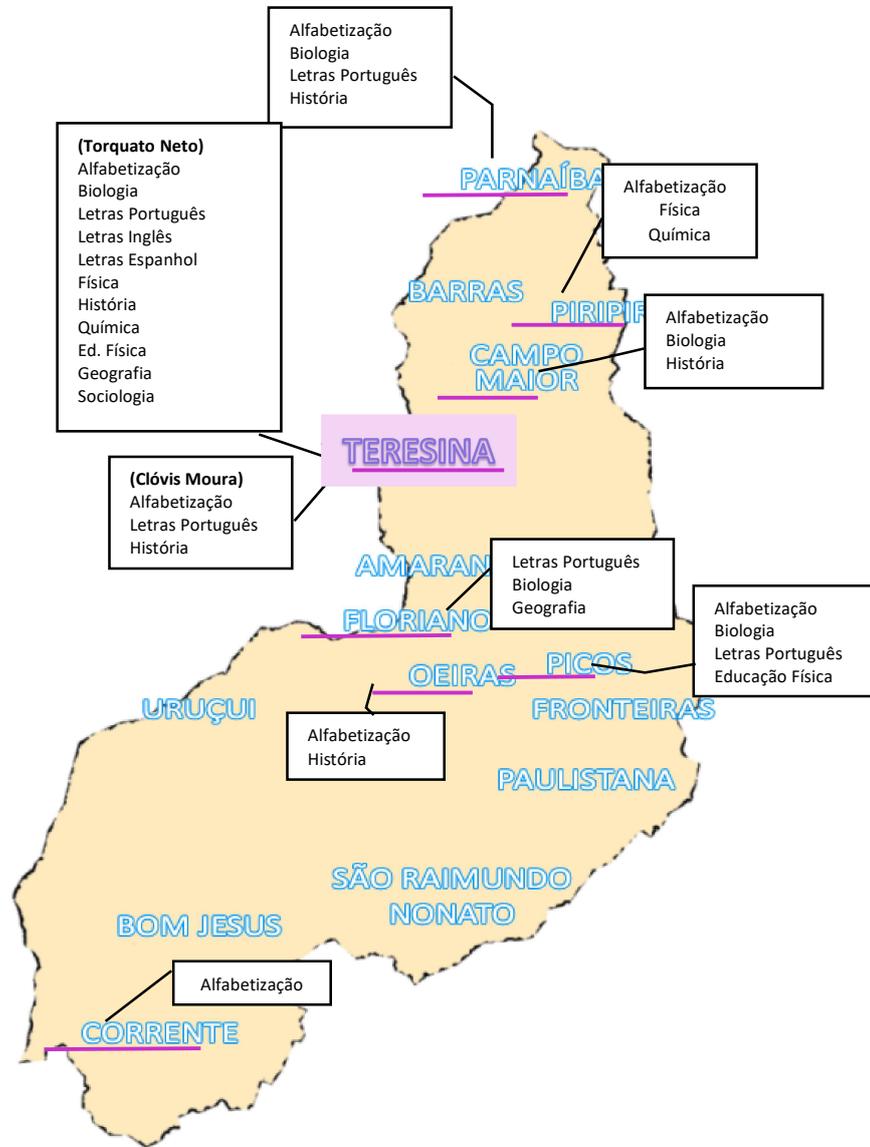
BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf . Acesso em: 27 de julho de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital N° 1/2020**. Brasília, 2020.

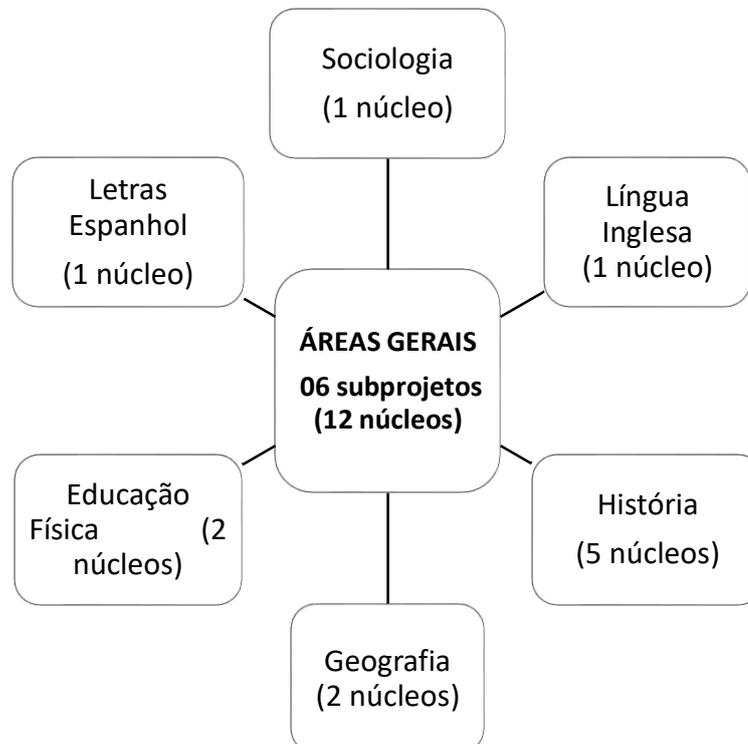
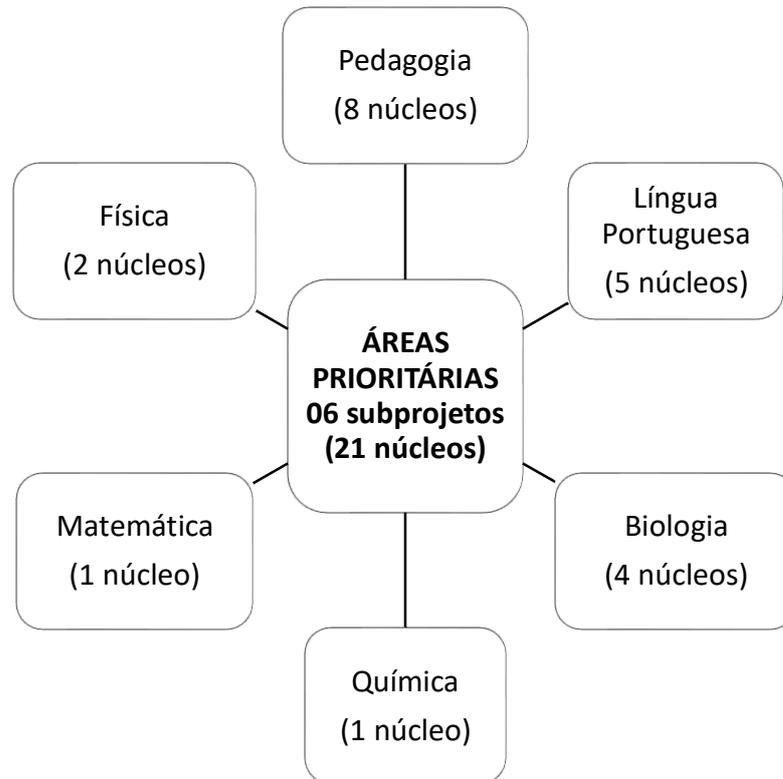
PIAUI. Universidade Estadual do Piauí. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UESPI**, 2017.

PIAUI. Universidade Estadual do Piauí. **Proposta Institucional do Programa Residência Pedagógica**, 2020.

APÊNDICE A - MAPA DA RP NOS CAMPI DA UESPI (2020-2022)

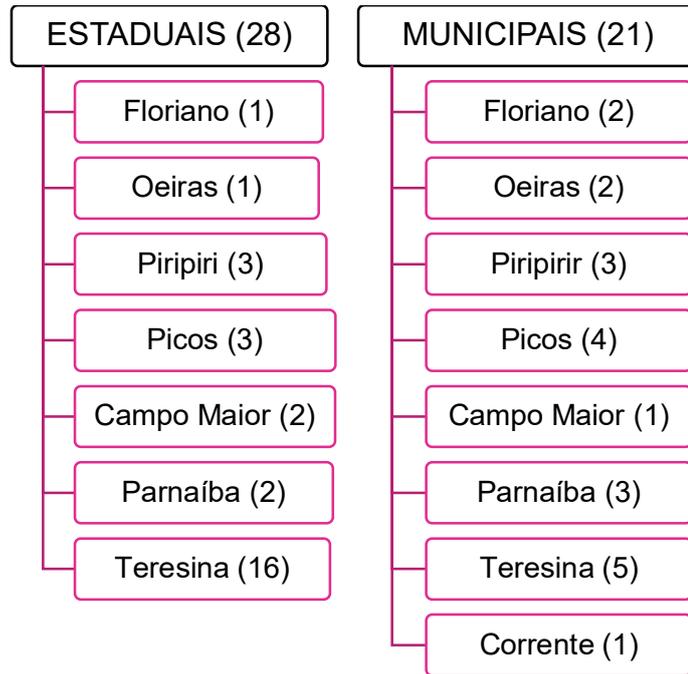


APÊNDICE B – ÁREAS E NÚCLEOS DA RP/UESPI (2020-2022)



APÊNDICE C – CAMPI, ÁREA, DOCENTES ORIENTADORES (2020-2022)

Campus	Área	Docente
Prof. Alexandre Alves de Oliveira (Parnaíba)	Alfabetização	Fabricia Pereira Teles Maria Ozita de Araújo Albuquerque
	Letras Português	Rita Alves Vieira
		Shenna Luissa Motta Rocha
	Biologia	Felipe Augusto Gonçalves de Melo
	História	Fernando Bagiotto Botton
		Mary Angélica Costa Tourinho
		Felipe Augusto dos Santos Ribeiro
	Danilo Alves Bezerra	
Prof. Antonio Giovanne Alves de Sousa (Piripiri)	Alfabetização	Francisca Maria da Cunha de Sousa Zilda Tizziana Santos Araújo
	Física	Agmael Mendonça Silva
Prof. Barros Araújo (Picos)	Alfabetização	Thaizi Helena Barbosa e Silva Luz Katia Maria de Moura Evêncio
	Ciências	Cíntia de Souza Clementino
		Fábio José Vieira
	Letras Português	Mônica Maria Feitosa Braga Gentil
		Lília Brito da Silva
	Educação Física	Giordano Márcio Gatinho Bonuzzi
Clóvis Moura (Teresina)	Letras Português	Lúcia Maria de Sousa Leal Nunes
	Alfabetização	Joilza Rodrigues Cunha Leitão
	História	Damião de Cosme de Carvalho Rocha
	Matemática	Gildo Jesus Sousa
Torquato Neto (Teresina)	Letras Português	Bárbara Olímpia Ramos de Melo
	Letras Espanhol	Josinaldo Oliveira dos Santos
		Maria Eldelita Franco Holanda
	Letras Inglês	Lisiane Ribeiro Caminha Vilanova
		Sérgio Romualdo Brandim
	Biologia	Roselis Ribeiro Barbosa Machado
		Maria de Fátima Veras Araújo
	Física	Janete Batista de Brito
	Química	Rita de Cássia Pereira Santos Carvalho
		Beneilde Cabral Moraes
	Alfabetização	Dalva Stella Dantas
		Osmarina Oliveira da Silva Pires
	Geografia	Maria Luzineide Gomes Paula
	Educação Física	Kátia Magaly Pires Ricarte
Sociologia		José da Cruz Bispo de Miranda
Possidônio Queiroz (Oeiras)	Alfabetização	Ana Luiza Floriano de Moura Britto Katyanna de Brito Anselmo
	História	Thiago Reisdorfer
		Diná Schmidt
Heróis do Jenipapo (Campo Maior)	Alfabetização	Maria de Jesus Queiroz Alencar
	Biologia	Josiane Silva Araújo
		Thaís Yumi Shinya
História	Francisco Chagas Oliveira Atanásio	
Jesualdo Cavalcanti (Corrente)	Alfabetização	Raimunda Maria da Cunha Ribeiro Luana Cristina Aguiar Louzeiro Sousa
Josefina Demes (Floriano)	Letras Português	Tarcilane Fernandes da Silva
		Camelia Sheila Soares Borges de Araújo
	Geografia	Fábio José de Carvalho Leão

APÊNDICE D – DADOS DAS ESCOLAS-CAMPO (2020-2022)

RELATOS, MEMÓRIAS DA PANDEMIA E CONTRIBUIÇÃO DO SUBPROJETO BIOLOGIA, *CAMPUS* ALEXANDRE ALVES DE OLIVEIRA, PROJETO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UESPI, À FORMAÇÃO DOCENTE

Filipe Augusto Gonçalves de Melo
Sávia Silva Sousa
Alice de Araújo Fonteles
Denilson Lucas Veras da Silva
Jéssica Nascimento Silva
Taís Pereira do Vale

1 INTRODUÇÃO

A Residência Pedagógica (RP) é um programa vinculado ao Governo Federal que tem por objetivo o aperfeiçoamento da formação teórica e prática dos acadêmicos dos cursos de licenciatura, promovendo a imersão dos mesmos nas escolas de educação básica (CAPES, 2018).

Articulada aos demais programas da Capes, a Residência Pedagógica compõe uma Política Nacional de Formação de Professores, desde 2018, que tem como premissas básicas a formação de professores nos cursos de licenciatura devendo assegurar aos futuros profissionais da educação, habilidades e competências que lhes permitam realizar um Ensino de qualidade nas Instituições de Ensino e para isso conta com a oportunidade de vivenciar a profissão na prática, antes mesmo de conquistar o diploma, além de evitar frustrações e arrependimentos ao entrar no mercado de trabalho.

O edital da Capes 01/2020 apresenta os seguintes objetivos do Programa de Residência Pedagógica: 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; IV - fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores.

Como relata Pannuti (2015 apud CORDEIRO; FERREIRA; SANTOS, 2019, p. 2), um dos aspectos mais complexos da formação de professores aparenta ser proporcionar ao licenciando em formação experiências por meio das quais eles possam integrar seus conhecimentos, articulando-os na prática docente. Neste sentido, Nóvoa (2003) destaca a

importância da bagagem de ensinamentos absorvidos na formação acadêmica dos professores e da vivência da prática no ambiente escolar:

É evidente que a Universidade tem um papel importante a desempenhar na formação de professores. Por razões de prestígio, de sustentação científica, de produção cultural. Mas a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. Esta reflexão não surge do nada, por uma espécie de geração espontânea. Tem regras e métodos próprios. (NÓVOA, 2003, p. 5).

O RP encontra equivalência dentro da matriz curricular dos cursos de licenciatura com as disciplinas de estágios supervisionados. Possui similaridades e diferenças com os estágios e permite que professores e professoras residentes, participantes do RP, não precisem realizar os mesmos na segunda metade do curso, a partir do 5º semestre letivo. O RP traz maiores vantagens tanto para o discente como para a comunidade escolar que o recebe. Nesse caso o discente, e ao mesmo tempo docente, terá chances de atuar na escola de maneira ativa, com uma postura investigativa e reflexiva em relação à prática docente e às possíveis formas de intervenção e melhorias no processo de ensino-aprendizagem. O residente terá a tarefa, auxiliado pelo(a) docente orientador(a) e seus preceptores, de realizar a transposição didática do que aprendeu na Universidade para o mundo escolar.

O programa também serve como uma oportunidade para os cursos que formam professores aprimorem seus projetos pedagógicos no que diz respeito ao melhoramento e atualização dos estágios supervisionados, de forma que possam incorporar em suas ementas e planos de curso novas ideias, conteúdos, teorias e práticas. Complementarmente também é um modo de estimular as Instituições de Ensino Superior a tornarem os estágios idênticos ao RP.

Este trabalho tem como objetivo geral relatar a experiência vivenciada através do Programa Residência com vigência de 2020 a 2022, ao longo de 18 meses, que aconteceram no curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, *Campus* Alexandre Alves de Oliveira, Parnaíba, período marcado pela pandemia de COVID 19, sob a perspectiva do docente orientador e da preceptoría. São os seguintes objetivos específicos: descrever as práticas/ações pedagógicas realizadas durante o Programa Residência Pedagógica (PRP); apontar as metodologias de ensino desenvolvidas no ensino remoto durante a Residência Pedagógica e discutir as problemáticas vivenciadas no ensino remoto durante a pandemia da COVID-19.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A formação de professores adequada é a base para preparar profissionais mais competentes, éticos e humanos, sendo assim a importância de os graduandos serem bem preparados e atualizados nas IES para que ao sair para o campo de atuação sejam capazes de orientar crianças, adolescentes e jovens na busca pelo conhecimento, e assim com o passar dos anos sejam responsáveis por uma sociedade mais justa, produtiva e colaborativa.

Dessa forma, é de suma importância a integração teoria e prática na formação dos professores para que, ao assumir a sala de aula, eles percebam a diferença entre **saber o que é educar e como realizar** o processo de ensino, que, embora dependa de recursos materiais, dependerá muito mais da qualidade de sua formação para a transformação da educação e do ensino.

A organização dos conteúdos da formação do professor em aspectos teóricos e práticos de modo algum significa considerá-los isoladamente. São aspectos que devem ser articulados. As disciplinas teórico-científicas são necessariamente referidas à prática escolar, de modo que os estudos específicos realizados no âmbito da formação acadêmica sejam relacionados com os de formação pedagógica que tratam das finalidades da educação e dos condicionantes históricos, sociais e políticos da escola (LIBÂNEO, 1994, p. 27).

Daí a importância de programas como o Residência Pedagógica para o meio acadêmico, visto a capacitação do aluno para o seu futuro profissional, já apresentando desafios e possibilidades e evitando frustrações e arrependimentos futuros. Segundo o estudo de Linda Darling-Hammond (2000, p. 230.), professores mais preparados para ensinar são mais bem sucedidos e confiantes com os alunos do que aqueles que estudaram pouco ou quase nada para se tornarem professores.

O professor é o grande agente do processo educacional. A alma de qualquer instituição de ensino é o professor. Por mais que se invista em equipamentos, em laboratórios, biblioteca, anfiteatros, quadras esportivas, piscinas, campos de futebol – sem negar a importância de todo esse instrumental -, tudo isso não se configura mais do que aspectos materiais se comparado ao papel e à importância do professor (CHALITA 2004, p. 161).

Moldaram nossa filosofia de trabalho, estimularam nosso senso crítico e capacidade de análise diante da realidade algumas obras basilares que tratam sobre formação de professores na atualidade. Nossa perspectiva em relação a formação docente foi aprimorada graças às contribuições de Pimenta (1999), Lima e Pimenta (2006) e Nóvoa (2009), que nos auxiliaram a compreender melhor a importância da relação entre prática docente e conhecimentos teóricos formativos, do trabalho coletivo e da reflexão e ação ao longo dessa jornada.

3 RELATO DA EXPERIÊNCIA

O presente relato é baseado na vivência dos autores como integrantes de uma equipe ao longo dos 18 meses de projeto que foi registrada através de várias anotações em diários, em relatórios de reuniões, nos registros nas agendas e em respostas a questionários de acompanhamento. A partir desse material construiu-se esse relato junto com nossas memórias e saberes de nossa experiência (BONDIA, 2002).

O presente relato possui *hiperlinks* em seu corpo de texto que remetem aos eventos realizados através de *lives* no *YouTube* ao longo dos 18 meses de projeto de maneira que o leitor possa perceber esse capítulo como algo vivo e ao mesmo tempo lembrar os principais acontecimentos dentro do Projeto Residência Pedagógica.

A equipe do subprojeto Biologia foi composta sob a orientação do Professor Filipe Augusto Gonçalves de Melo, das preceptoras, professoras Michelle Leidiane dos Santos Holanda Almeida (participou dos módulos I e II), Mônica Carolina Oliveira de Miranda (presente nos módulos II e III), Sália Silva Sousa, e 24 residentes ao total ao longo dos 18 meses (tabela 1). Terminamos o projeto com 12 residentes, visto que os demais concluíram o curso, com atuação nas turmas de 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e 4ª, 5ª, 6ª e 7ª etapas do Ensino Médio, na Unidade Escolar Padre Raimundo José Vieira, localizada na cidade de Parnaíba – PI.

Quadro 1 – Atuação regencial dos residentes ao longo do subprojeto Biologia

Residente	Módulo	Séries	Discentes	Conteúdo
Alice de Araújo Fonteles	1	8º ano fundamenta	90	Biodiversidade, adaptação dos seres vivos e uso e produção de energia.
	2	7º ano fundamental	97	Poríferos, platelmintos, anelídeos, artrópodes, equinodermos, peixes, répteis.
		9º ano fundamental	156	Acústica, óptica, meiose, gametogênese.
	3	9º ano fundamental	35	Sistema digestório, sistema circulatório, sistema linfático, sistema urinário, lua e constelação.
Andresa Carvalho Nunes	1	9º ano fundamental	64	Previsão do tempo, Lua e constelações.
		7º ano fundamental	65	Poríferos e Platelminotos.
	2	6ª etapa EJA	38	Mitose e meiose e organogênese.
		6º ano manhã	64	Transformações químicas.
Anna Karolinne dos S. Silva, Gracyaila M. dos Reis e Rita de C. de M. Miranda	1	6ª etapa EJA	33	Sistema reprodutor humano, puberdade, menstruação, métodos contraceptivos, ISTs, gravidez e fertilização
	2	6º ano fundamental	80	Classificação dos seres vivos, ossos e músculos, sistema nervoso, visão, substâncias químicas, transformações químicas, atmosfera e hidrosfera.
	2	8º ano fundamental	90	Alimentos e nutrientes, vitaminas e sais minerais, sistemas digestório, respiratório e circulatório.

Fonte: Elaboração dos autores, 2022

Quadro 1 – Atuação regencial dos residentes ao longo do subprojeto Biologia (continuação)

Nome	Módulo	Séries	Discentes	Conteúdo
Bianca Beatriz C. Ferreira	1	8º ano fundamental	100	Seres vivos, biodiversidade.
Bianca Beatriz C. Ferreira	2	9º ano fundamental	64	Ligações químicas, acústica, gametogênese.
Dailane Lima	3	6º ano fundamental	23	Misturas Homogêneas e misturas heterogêneas; seres vivos e cadeia alimentar; fotossíntese e teias alimentares.
Deisiany Cardoso da Silva	1	9º ano fundamental	64	Energias renováveis e Introdução à Química.
	2	7º ano fundamental	65	Cnidários.
		6ª etapa	38	Organogênese e Reprodução humana.
Denilson Lucas Veras da Silva	1	9º ano fundamental	Não informado	Mistura, reações químicas e teoria atômica. Previsão do tempo. Produção e uso de energia elétrica.
	2	8º ano fundamental	Não informado	Alimentos e nutrientes.
	3	7º ano fundamental	Não informado	Seres vivos, cadeia alimentares, fotossíntese, teias alimentares e biodiversidade.
Diego Marques Santos	1	6º ano	72	Zoologia (Vertebrados e invertebrados). Fotossíntese. Seres vivos. Cadeias alimentares.
	2	9º ano fundamental	94	Distribuição eletrônica nas camadas e tabela periódica
	2	7ª Etapa do EJA	108	Seres vivos, ambiente, cadeia alimentar, fluxo de energia e sucessão ecológica.
Francisca Alves de Carvalho	1	5ª etapa do EJA	Não informado	Rochas, degradação do solo, célula.

Fonte: Elaboração dos autores, 2022.

Quadro 1 – Atuação regencial dos residentes ao longo do subprojeto Biologia (continuação)

Nome	Módulo	Séries	Discentes	Conteúdo
Francisca Alves de Carvalho	2	6ª etapa do EJA	38	Histologia
	2	7ª etapa do EJA	108	Ecologia: populações, habitat, nicho, cadeia alimentar, teia alimentar e pirâmide alimentar.
	2	7º ano fundamental	97	Invertebrados, vertebrados e saneamento básico.
Isabella Neres Ribeiro	1	7ª etapa (EJA)	110	Divisão Celular – Mitose, Origem da Vida e Teorias Evolutivas.
	2	4ª etapa da EJA	Não informado	Bactérias, Vírus e Protozoários. Substâncias e misturas. Transformações químicas e físicas. Petróleo e Carvão mineral. Atmosfera e hidrosfera.
Jéssica Nascimento Silva	1	6º ano fundamental	86	Animais vertebrados e invertebrados, cadeias alimentares.
	2	9º ano fundamental	156	Distribuição em camadas, tabela periódica, ligações químicas, acústica
	2	6ª etapa EJA	15	ISTs e métodos contraceptivos; Reinos da vida
	2	7ª etapa EJA	24	Biomassas terrestres.
	3	9º ano fundamental	Não informado	Alimentos e nutrientes, sistema digestório, sistema circulatório e linfático. Sistema respiratório, reprodução assexuada e sexuada em animais e plantas
Jocilene Borges do Lavor	1	7º ano fundamental	132	Classificação dos seres vivos, cadeia alimentar
	2	9º ano fundamental	156	Distribuição em camadas eletrônicas, tabela periódica, ligações químicas, acústica.

Fonte: Elaboração dos autores, 2022.

Quadro 1 – Atuação regencial dos residentes ao longo do subprojeto biologia (continuação)

Nome	Módulo	Séries	Discentes	Conteúdo
Jocilene Borges do Lavor	2	6ª etapa EJA	15	Reinos, ISTs e método contraceptivos.
	3	7ª etapa EJA	24	Biomias terrestres
Lívia Kelly	1	4ª etapa EJA	22	Rochas, solo e lixo.
	2	6ª etapa e 7º ano fundamental	38	Tecido conjuntivo e tecido muscular. Vertebrados, anfíbios, mamíferos e saneamento básico.
Matheus Romério	1	9º ano fundamental	Não informado	Eletricidade
	2	8º ano fundamental		Previsão do Tempo, Lua e constelações
	3	7º ano fundamental		Reptilia, Aves e Mamíferos
Rafael de Jesus dos Santos Lima	3	8º ano fundamental	35	Classificação dos seres vivos; adaptação dos seres vivos; produção e uso de energia elétrica.
Sadja da Silva Falcão	3	9º ano fundamental		Alimentos e nutrientes, e sistemas digestório, respiratório, circulatório, urinário e reprodução sexuada e assexuada
Taís Pereira do Vale	1	8º ano fundamental	90	Classificação dos seres vivos; Adaptação dos seres vivos; Produção e uso de energia elétrica.
	2	7º ano fundamental	97	Fungos; Cnidários; Nematódeos; Moluscos; Artrópodes; Introdução aos vertebrados; Anfíbios.
		9º ano fundamental	156	Óptica; Células e mitose.
	3	9º ano fundamental	25	Alimentos e nutrientes; sistemas digestório, circulatório, urinário e respiratório; reprodução sexuada e assexuada.

Fonte: Elaboração dos autores, 2022.

Quadro 1 – Atuação regencial dos residentes ao longo do subprojeto biologia (continuação)

Nome	Módulo	Séries	Discentes	Conteúdo
Thalia da Silva	1	7º ano fundamental	132	Classificação dos Seres Vivos e Cadeia Alimentar
	2	8º ano fundamental	Não informado	Fases da lua
	3	8º ano fundamental		Atividade de reposição.
Thiago de Oliveira	1	7º ano fundamental	Não informado	Cadeias e teias alimentares. Rochas. Biodiversidade
Vanessa Pinto Souza	3	6º ano fundamental	23	Seres vivos e a cadeia alimentar. Fotossíntese e Teia alimentar
Yanna P. Cavalcante	1	6ª etapa EJA	33	Divisão celular – Mitose.
		7ª etapa EJA	110	Respiração celular e Fermentação.

Fonte: Elaboração dos autores, 2022.

O projeto Residência Pedagógica envolveu muito mais que 18 meses de trabalho, pois necessitou de preparação prévia antes do começo, em novembro de 2020. Tudo iniciou quando a equipe gestora elaborou projeto para concorrer ao edital 01 de 2020 da CAPES, que resultou na aprovação para UESPI, destaque entre as maiores Universidades do Nordeste. Logo em seguida, docentes orientadores integraram equipe com gestores para elaboração dos subprojetos a partir do projeto geral, o que necessitou de ajustes, adequações e melhorias, um processo que exigiu participação de todos os envolvidos.

Após definidos os subprojetos e núcleos, foram lançados editais para seleção de professores preceptores e residentes para composição dos núcleos e subprojetos dos cursos de licenciatura da UESPI, em outubro de 2020. O processo de seleção da preceptoría envolveu análise de currículo e da carta de intenção e mais entrevista. Em relação à análise dos candidatos, critérios como tempo de atuação na Educação Básica, publicações, participação em projetos institucionais (PIBID etc.) foram os pontos que pesaram mais a favor. Na carta de intenção foram avaliadas a qualidade da escrita, aspectos gramaticais, organização e entusiasmo. A banca examinadora, composta por docente orientador e coordenação do curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, realizou entrevista pelo *Google Meet* com os

candidatos para questionar aos mesmos o que pretendiam realizar caso fossem aprovados. O próximo passo foi selecionar os estudantes matriculados no curso do 5º ao 8º semestre, cujos critérios de seleção levaram em consideração o aproveitamento das disciplinas no histórico escolar, carta de intenção e análise do currículo Lattes. A maioria desses discentes participou do PIBID e trazia consigo uma bagagem considerável de vivência em ambiente escolar.

Após completa a equipe com docente orientador, professoras preceptoras e residentes, o projeto tem início conforme modelo de organização do programa que divide as atividades em três módulos em uma série crescente de complexidade e de aprofundamento dos estudos e de questões que surgem ao longo do desenvolvimento do mesmo. Cada módulo teve a duração de seis meses e possuiu carga horária total de 138 h de atividades que ficam divididas da seguinte forma: 86h de atividades voltadas à ambientação escolar e planejamento, 12h para elaboração dos planos de aula e 40h de regência.

As atividades de preparação ou formação (86 h) em cada módulo incluíram: (1) estudos e apresentações de seminários sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais; (2) realização de minicursos sobre TDICS realização de oficinas sobre TDICs; (3) estudos sobre BNCC; (4) realização de cursos na plataforma AVAMEC; (4) análise do Projeto Político Pedagógico da Escola; (5) conhecimento da estrutura física da escola (6) participação nas semanas pedagógicas da escola; (7) participação em rodas de conversa sobre metodologias ativas e abordagens investigativas no ensino de Biologia (8), orientações, entre outros. Procuramos, ao longo dos três períodos de formação dos módulos, estimular o uso das tecnologias, fornecer bagagem teórica e reflexiva sobre atuação docente e preparar os docentes, a fim de apresentarem melhor rendimento, em tempos de Pandemia, quando do momento das regências nas turmas da escola parceira.

Lembremos que devido à pandemia, em meio a um cenário de incertezas, crescentes casos de Covid 19 e muitas vidas ceifadas, por medidas sanitárias para preservar a vida e a saúde das pessoas, as aulas foram suspensas em 19 de março de 2020 e por meses e não se sabia exatamente quando o Projeto RP iria de fato iniciar, mas deveria acontecer até o final do ano por determinação da CAPES. Em certo momento, as instituições educacionais reconheceram que a melhor alternativa seria retomar as aulas de maneira remota com atividades síncronas e assíncronas ao invés de permanecer sem aulas, o que poderia gerar uma defasagem educacional ainda maior para os estudantes da rede pública. A partir desse momento professores dentro de suas casas se veem obrigados a dominar ferramentas e metodologias da área da Tecnologia da Informação e Comunicação (TDICs) para ministrar aulas, o que incluía gravar vídeos e *podcasts*, fazer postagens etc.

Para melhor compreensão e apreciação do presente relato resolvemos apresentar em tópicos as atividades desenvolvidas durante os módulos I, II e III, da vigência 2020 – 2022 do subprojeto Biologia (Núcleo do *Campus* Alexandre Alves de Oliveira) do Programa Residência Pedagógica. Todos os módulos foram precedidos por momentos de planejamento e discussão prévia com a equipe.

1 – Módulo I

A primeira fase do projeto se iniciou no dia 17 de novembro de 2020, de acordo com o edital, com uma reunião, através do *Google Meet* com a apresentação entre os residentes do curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, *Campus* Parnaíba, o professor orientador da Universidade Estadual do Piauí, Filipe Augusto Gonçalves de Melo, as professoras preceptoras Sávila Silva Sousa e Michelle Leidiane dos Santos Holanda Almeida, da Unidade Escolar Padre Raimundo José Vieira, a coordenadora da escola no turno dia e a diretora da escola.

Primeiramente foi realizada uma reunião com a equipe, coordenação pedagógica e direção da escola para apresentação do subprojeto e integrar a equipe como um todo (figura 1). Residentes foram alertados que nosso papel como representantes da UESPI era em primeiro lugar o de escuta e acolhimento para em seguida fazermos questões relevantes e procurarmos meios de colaborar com a escola parceira. Professoras receptoras, coordenação pedagógica e direção realizaram a apresentação da escola e teceram comentários sobre o novo ambiente de trabalho (remoto) devido a Pandemia COVID-19 e as dificuldades que vinham enfrentando. Relataram sobre aumento da desmotivação por parte dos alunos, desistência e problemas com a conectividade, o que tem prejudicado o trabalho pedagógico e o processo de ensino e aprendizagem. Ao final ocorre a divisão dos residentes entre a preceptoria. Podemos dizer que a escola teve uma perspectiva da atuação do Programa e que o mesmo seria um grande contribuinte do processo de ensino-aprendizagem.

Nos dias 18 e 19 de novembro de 2020 houve um evento de abertura dos programas PIBID e residência pedagógica por meio de *lives* no *YouTube*, através do canal institucional da UESPI, com palestras e mesas redondas que abordaram os seguintes temas : (1) as dificuldades de dar aula em tempos de Pandemia [Abertura e Palestra: "A Formação dos Professores em Tempos de Pandemia"](#), (2) BNCC – Histórico, concepções e implicações na formação docente, respectivamente [Palestra: "BNCC - Histórico, concepções e implicações na formação docente"](#) e (3) metodologias ativas, conceitos e aplicações [Palestra: "Metodologias Ativas: origem, conceitos e aplicações"](#). Esse evento motivou a equipe, ajudou a impulsionar o momento de

formação do primeiro módulo e estimulou o senso crítico e reflexivo de nossos residentes quando nas reuniões analisamos e comentamos sobre o que tínhamos assimilado.

Figura 1 – Reunião da equipe do núcleo de Biologia do RP de Parnaíba com direção e coordenação pedagógica da Unidade Escolar Padre Raimundo Vieira.



Fonte: Acervo dos autores.

Após a reunião que permitiu os residentes terem conhecimento da realidade escolar, foram realizadas novas reuniões com a equipe para planejarmos as atividades de acordo com o cronograma do programa. Nos dias 08 e 09 de dezembro em reunião, através do *Google Meet* (Pandemia COVID-19), com o professor orientador e as preceptoras foram acertadas ações a serem realizadas durante o módulo I por toda a equipe do RP. O professor orientador criou uma espécie de depósito de material de estudos no *Google Classroom* incluindo-se livros, artigos, textos e vídeos com a finalidade de facilitar o acesso aos documentos estudados durante as formações.

Geralmente os encontros de nossa equipe aconteciam nas sextas-feiras no turno tarde, onde nos reunimos, através do *Google Meet*, para realizarmos as atividades de formação. Inicialmente, discutimos e analisamos o Projeto Político Pedagógico da escola, as Bases Nacionais Comuns Curriculares, as Diretrizes Curriculares Nacionais, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação entre outras questões relacionadas ao ambiente escolar.

Fomos presenteados pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI com uma formação para os professores preceptores do Programa Residência Pedagógica, com o palestrante Professor Doutor Casemiro de Medeiros Campos, em dois encontros (16/12/2020 e 19/01/2021) onde o mesmo falou e nos orientou sobre a autonomia dos professores, práticas docentes, competências, habilidades, o saber pedagógico, entre outros assuntos. Vale ressaltar, a importância das formações na área em que se atua como processo de continuidade, reinvenção, compreensão de novas práticas, novos desafios para um bom desempenho no processo de ensino-aprendizagem, evitando as práticas vazias.

Após o momento de formação, os residentes começaram a ser inseridos nas turmas, dois em cada, ou grupos de *Whatsapp*, aplicativo de comunicação remota utilizado para postagens das aulas e comunicação com os estudantes das escolas, para realizar as observações antes de iniciar a regência. Todas as fases de regências nos três módulos foram precedidas por observações das turmas. Desde o início das observações nossos residentes foram orientados a anotar tudo o que acontecia nos momentos das aulas em seus diários. Esses diários serviriam de base para reflexões sobre suas ações (reflexão da ação) e para a escrita dos futuros relatos de experiências. No momento de observação, os residentes têm as primeiras impressões sobre o comportamento dos estudantes através do *Whatsapp* e começaram a partir de então elaborar planos de aulas e planejamentos relativos ao período de regência.

Em março de 2021, após a ambientação deu-se início à fase de regência. Os encontros da disciplina de Ciências, que aconteciam duas vezes por semana, duravam em média 1 hora e 20 minutos e os residentes realizavam a frequência da turma, postavam os conteúdos com uso de vídeos disponíveis no *Youtube* ou da plataforma do Canal Educação da Secretaria Estadual de Educação ou mesmo vídeos autorais.

O primeiro problema detectado por nossos residentes foi a questão da conectividade, já alertado pelas professoras preceptoras. Some-se a isso o pouco retorno por parte dos alunos das escolas diante das atividades de classe. Isso se agrava nas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Logo no início do período de regência questões vieram à mente dos residentes: Como estimular a participação e facilitar a aprendizagem dos escolares? Residentes apresentaram várias atividades com uso das TDICs e metodologias ativas para motivar, atrair, facilitar os estudos como jogos, por exemplo.

Residentes também realizavam e solicitaram experimentos relacionados aos temas, incluindo atividades com os alunos através do uso de metodologias ativas, por sinal bem aceitas pelos alunos. Essas metodologias oferecem dinamicidade e novidade para os discentes, o que muito ajudou a complementar o material de estudo além do livro didático para dar seguimento ao ano letivo. Com o uso das ferramentas surgiu a ideia de divulgar material didático produzido pelos residentes através do canal do Instagram.

O uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e as metodologias ativas se fizeram muito presentes durante a regência no Residência Pedagógica, além do elo que as mesmas apresentam, contribuem de tal forma que o ensino se torna mais dinâmico, criativo e participativo para os alunos e professor. Nossos residentes utilizaram aplicativos e plataformas como: Trilha da aprendizagem, *Mentimeter*, *Padlet*, *Pecha-Kucha*,

Mapa de influência, entre outras metodologias para desenvolver as atividades nas turmas de regência. Podemos observar a participação dos alunos durante as aulas, ressaltando que o momento vivido devido à COVID-19, manter a atenção dos discentes em um grupo de *Whatsapp* é quase uma missão impossível para a Educação naquele momento.

Nossos residentes foram orientados a elaborar e desenvolver projetos ao longo de seus momentos de regência <https://www.youtube.com/watch?v=wD8n6UPSwzM&t=2s>.

Para finalizar o módulo I, em 05 de maio de 2021 ocorreu a Amostra dos trabalhos do Projeto Residência Pedagógica da área de Ciências Biológicas, dos *Campi* de Teresina, Parnaíba e Picos e os residentes puderam apresentar suas atividades desenvolvidas e conhecer as dos colegas das demais cidades, o que permitiu troca de experiências e aprendizagens. Foi um momento de socialização e de grande relevância para a comunidade da UESPI, em geral, onde ficou marcado o compromisso e a qualidade dos trabalhos apresentados por cada *Campus* (no caso os demais subprojetos de Biologia). Foi dada divulgação ao evento através do canal do *Youtube* da UESPI ([1ª Mostra de Ciências e Biologia da Residência Pedagógica - PRP2020](#)) que serviu para abertura do mesmo. Nessa abertura falaram o Reitor, a coordenação institucional e os docentes orientadores dos projetos de Biologia. As apresentações do subprojeto Biologia do *Campus* Alexandre Alves de Oliveira aconteceram através da plataforma Google Meet e foram gravadas e disponibilizadas no canal do *YouTube* do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas do *Campus* Alexandre Alves de Oliveira ([Apresentações módulo 1 Residência Pedagógica Biologia Campus Alexandre Alves de Oliveira](#)).

Ao final do módulo I os residentes entregaram por escrito seus relatos de experiência e no dia 11 de maio, as professoras e o professor orientador do RP se reuniram, através do *Google Meet* para avaliarmos a desenvoltura dos residentes e da equipe em geral no Módulo I, após reunião da Coordenação Institucional com todos os docentes orientadores da UESPI a respeito da avaliação sobre o primeiro módulo.

2 – Módulo II

O Módulo 2 aconteceu no período de maio a outubro de 2021 e foi marcado pelo aprofundamento de algumas questões que surgiram no módulo I e pelas apresentações de trabalhos. Foram elas o domínio e o envolvimento com as ferramentas metodológicas e didáticas. Residentes participaram de rodas de conversa sobre metodologias ativas e sala de aula invertida orientada por profissionais qualificados para aprimorar sua visão a respeito desses temas dentro do período de formação. Nesse módulo os residentes tiveram a oportunidade de submeter e apresentar seus relatos de experiência do primeiro módulo ao I Seminário PIBID/PRP/NE (<https://www.seminariopibidprp.com/programa%C3%A7%C3%A3o>), o que

estimulou a escrita e melhora textual dos relatos de experiência do módulo anterior. Acreditamos que o principal destaque do módulo 2 foi a participação de nossa equipe no nesse evento cuja programação com palestras, mesas redondas e apresentações de trabalhos muito contribuiu para o período de formação desse módulo.

Vale ressaltar também que no módulo 2 os residentes realizaram mais atividades de regência do que no módulo 1. Foram necessárias trocas de turmas e turnos para que eles conseguissem ter uma maior experiência e perceber as diferentes realidades de uma turma para outra, que embora sendo de forma remota, os mesmos puderam observar e sanar várias dificuldades dos alunos quanto à aprendizagem.

Durante os dois anos de Pandemia COVID-19, na Unidade Escolar Padre Raimundo José Vieira ocorreram as Feiras de Ciências Remota, projeto desenvolvido pelos professores da área de Ciências, que teve como objetivos, dar continuidade à Feira de Ciências, já realizada nos anos anteriores, estimular os alunos na pesquisa e produção de trabalhos e agregar a comunidade escolar naquele momento tão difícil. Os residentes auxiliaram os alunos desde a apresentação dos conteúdos, escolha do tema, na realização dos seus experimentos e na utilização das TDICs para apresentar seus trabalhos no canal do *Youtube*. A culminância do projeto ocorreu também de forma virtual, onde os *links* (tabela 2) foram disponibilizados os alunos, professores, gestão escolar e equipe do RP.

Com essa atividade os residentes puderam sentir como é importante um bom planejamento, trabalhar em equipe, ter uma boa relação com seus alunos e com os professores, estar disposto ao novo, para que se alcance os objetivos esperados no desenvolvimento dos projetos dentro da escola.

A satisfação e o compromisso dos alunos que não participam das aulas, mas sim nos desenvolvimentos de projetos, mostrou para os residentes como é importante também o professor sair da sala de aula tradicional.

No dia 24 de novembro de 2021, tivemos a 2a Mostra de Ciências e Biologia do programa Residência Pedagógica dos *Campi*: Campo Maior, Parnaíba, Picos e Teresina para a socialização das experiências realizadas, durante o módulo 2.

Por fim, podemos concluir que o módulo 2 foi marcado pela produção de relatos de experiência, que foram apresentados no I Seminário do PIBID e RP da Região Nordeste, e de trabalhos de conclusão de curso baseados também em relatos. Doze trabalhos foram submetidos e apresentados no seminário e três Trabalhos de Conclusão de Cursos baseados em relatos de experiência na residência pedagógica do curso de Biologia foram apresentados e defendidos a saber: Santos (2021), Silva (2021) e Silva (2021).

Quadro 2 – Vídeos da Feira de Ciências Virtual da Unidade Escolar Padre Vieira

Ano escolar	Tema	Endereço eletrônico no Youtube
7º ano	Filtro caseiro.	https://youtu.be/AP6SPUtdh1o ; https://youtu.be/Qn5Cd1FnJq0
	Densidade da água.	https://youtu.be/rdpp_NN4078 ; https://youtu.be/mzkQHDxqiq0
	Ciclo da cisticercose.	https://youtu.be/dUA2Lx2yKRQ ;
	Tratamento de esgoto	https://youtu.be/wDHepUkfgIo
9º ano	Acústica, intensidade e força do som.	https://youtu.be/ZuNudo83Rb8 ; https://youtu.be/8a1z8Ijqt9Q ; https://youtu.be/sSD-kMHwOgM
	Capilaridade e densidade	https://youtu.be/qxIzSDj0QsE ; https://youtu.be/vEWxSAFPe3s
	Condutores elétricos	https://youtu.be/OXsClw55tOk
	Decomposição luz e disco de Newton.	https://youtu.be/H8IY3Ik2G_4 ; https://www.youtube.com/watch?v=gmxJwzCjpf4
	Estados Físicos da água, suas transformações e características.	https://youtu.be/1oqO_vJosDA ; https://youtu.be/bCGbWAu3mFw https://youtu.be/fvGHeX3PFoo ; https://youtu.be/xxQLjn8D50 https://youtu.be/piVFAQnouPc
	Garrafa de Leyden.	https://youtu.be/KYynYYB25cs
	Indicadores ácidos-base.	https://youtu.be/wtD1e6uvEhU ; https://youtu.be/SHNIwFqc8Fc ; https://youtu.be/4t1bpDbgm5c
	Pressão atmosférica.	https://youtu.be/uj6HuQN9GiE
	Óptica e holograma.	https://youtu.be/EIk5sUBHZBM ; https://youtu.be/07BJYSsYB5U https://youtu.be/EDvvSs7L_DI
	Raios de luz, propagação e refração.	https://youtu.be/0_OVj2YNFko ; https://youtu.be/YZJ7JFDRBo4 https://youtu.be/86GbYp8sXF0
	NaCl, reações químicas, serpente de Faraó e misturas	https://youtu.be/Ily61RN_zuA ; https://youtu.be/ikWiCNLS5sc ; https://youtu.be/E3heb-nsIG8 https://youtu.be/2UfYUDWseLw
	Instrumentos musicais e influência comprimento do fio x tensão x som.	https://youtu.be/QLhkiL8wltg ; https://youtu.be/VRQQUqT-aTU https://youtu.be/xE3T8cLzAwI ; https://youtu.be/f7AwdnnoPZ8

Fonte: Elaboração dos autores, 2022.

Quadro 2 – Vídeos da Feira de Ciências Virtual da Unidade Escolar Padre Vieira (continuação)

Ano escolar	Tema	Endereço eletrônico no Youtube
9º ano	Lâmpada de larva.	https://youtu.be/bWv4czN2s3Y
	Ponto de fusão e Ponto de ebulição.	https://youtu.be/YXfeWmwqrTY
7ª etapa (EJA)	Desequilíbrio ecológico.	https://youtu.be/_faD6cBs5iM ; https://youtu.be/EOW1RqHd2TI ; https://youtu.be/fAG8i2LM2qs ; https://youtu.be/p_PsLIDXkZo ; https://youtu.be/kZgxH9Jsisw ;

Fonte: Elaboração dos autores, 2022.

Infelizmente, ao final do mesmo módulo, ocorreu a suspensão do pagamento dos bolsistas residentes. De imediato esse ato resultou em mobilização Nacional dos estudantes e do FORPIBID que em muitas conversas com políticos e a CAPES em Brasília conseguiram pressionar que o Governo Federal normalizasse os pagamentos.

3 - Módulo III

O módulo 3 do programa RP iniciou em dezembro de 2021 e encerrou-se em maio de 2022. Com a conclusão de curso de alguns dos residentes, os mesmos tiveram que ser desligados do programa e logo foram substituídos por licenciandos do curso de Biologia, seguindo as regras de edital interno. Houve a apresentação dos novos aos demais residentes e preceptores, como também apresentação dos trabalhos já realizados nos módulos anteriores e sobre a estrutura e organização da escola ofertada.

No período inicial do módulo III, residentes e preceptores passaram por uma formação sobre sequências didáticas, desenvolvida pelo professor orientador do RP, durante as reuniões semanais com a equipe. Infelizmente com a greve dos professores da rede Estadual, ficamos sem o nosso público para realizar as atividades e precisamos modificar nossas atividades enquanto se resolvia tal questão. Passamos a produzir capítulos para um livro sobre as experiências no projeto residência pedagógica e material didático pedagógico para estudos que foram postados no canal do Instagram do projeto <https://www.instagram.com/bioresidenciauespiphb/>.

Com a decisão pelo fim da greve na escola, pela maioria dos professores e devido à diminuição nos casos de infecção pela COVID-19, foi possível o retorno das aulas de forma presencial e os residentes, mesmo que já na fase final do programa, tiveram a oportunidade de ter vivência em sala de aula onde foram orientados a fazer atividades de revisão dos conteúdos,

visto que devido as aulas terem acontecido durante esses dois anos de forma remota, muitos alunos tiveram dificuldades em acompanhar e compreender os assuntos abordados.

O retorno presencial foi marcado por evento de recepção na escola aos alunos e pelo primeiro encontro presencial da equipe da residência pedagógica na Unidade Escolar parceira (figura 2). As revisões foram feitas por meio de questões que eram aplicadas e depois de um dado tempo foram corrigidas e comentadas pelos residentes, servindo assim não só para rememoração do assunto como também para medir o grau de compreensão deste por parte dos alunos favorecendo o aprendizado.

Figura 2 – Reunião entre residentes, preceptora e docente orientador na Unidade Escolar Padre Raimundo José Vieira



Fonte: Acervo dos autores.

Durante três semanas (período entre o fim da greve dos professores da escola Padre Vieira e o final do Residência Pedagógica 2020/2022) os residentes puderam ter o contato com o ambiente escolar ao ministrar aulas e observar o comportamento dos alunos após dois anos distantes daquele espaço. Ao mesmo tempo, também identificaram o quão afetado ficou a aprendizagem dos alunos no período das aulas remotas, devido ao período da Pandemia COVID-19, ao perceber por exemplo que alguns alunos nem sequer se lembravam do conteúdo trabalhado. Vale ressaltar aqui as diversas dificuldades encontradas pelos alunos da escola pública (falta de celulares, notebook, falta e/ou dificuldade de acessibilidade à internet, interesse por parte dos pais e dos alunos na procura por material didático na escola entre outros problemas). Ainda assim, os residentes continuaram com a revisão dos conteúdos, a fim de facilitar a aprendizagem do corrente ano letivo.

Nossos residentes ainda puderam aplicar para os alunos uma atividade avaliativa, onde optamos por uma apresentação (seminário) dos conteúdos revisados, após cada apresentação os residentes fizeram uma análise indicando os pontos positivos e os pontos negativos de cada grupo. Com isso, os residentes foram cada vez mais estimulados a pesquisar e trabalhar novas habilidades de ensino.

Em nossos últimos encontros da equipe, após analisar o retorno das aulas e o comportamento diferente dos nossos alunos em relação ao momento anterior à Pandemia, achamos que seria importante trabalharmos de alguma forma a Inteligência Emocional nos novos tempos. A equipe do subprojeto Biologia do RP, em reunião, decidiu que para o momento de finalização do projeto na escola seria muito oportuna a realização de palestras com as turmas sobre o tema inteligência emocional. Convidamos psicólogas para explicar sobre o tema. As palestras tocaram em questões que usualmente não são conversadas no espaço escolar e familiar e, portanto, tiveram um grau de ineditismo que despertou o interesse em nossos alunos. Muitos buscaram tirar as dúvidas sobre o que sentiam e ainda procuraram saber sobre o atendimento psicológico através do SUS. Podemos dizer que as palestras foram um sucesso. Para os residentes foi um grande momento de aprendizagem, pois ao mesmo tempo que cuidamos do outro (alunos) também estamos cuidando de nós mesmos e que o processo de ensino-aprendizagem engloba vários setores de forma interdisciplinar.

Por fim, no dia 13/05/2022, tivemos o encerramento PIBID/RP UESPI (2020/ 2022) , no canal do *Youtube* da UESPI com o tema: Políticas públicas e formação de professores: a trajetória dos programas PIBID e Residência Pedagógica com a Prof. Dra. Cristiane A. Hauschild e logo depois relatos de experiências : equipes PIBID/RP, onde podemos perceber como os dois projetos PIBID e RP são importantes e necessários para a formação dos futuros profissionais da Educação [SEMINÁRIO DE ENCERRAMENTO PIBID/RP UESPI \(2020/2022\)](#).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do projeto de maneira remota revelou algumas limitações pois ficamos afastados uns dos outros, do chão da escola e da Universidade desde março de 2020. Tivemos que nos adaptar e reinventar para enfrentar a nova realidade de distanciamento social. Aulas na graduação, estudos e reuniões remotas diante das telas de computador e de celulares tem sido a rotina de nossos residentes. A expectativa de início da regência no contexto da pandemia em ambiente remoto despertou muita preocupação e ansiedade por parte de nossa equipe, mas acreditamos que as reuniões de acompanhamento ajudaram a amenizar esses sentimentos no momento que os problemas eram compartilhados e a prática docente nesse contexto ajudou a superar incertezas e medos.

O envolvimento de todos de maneira colaborativa ao longo do desenvolvimento do projeto foi um fator positivo e propiciou momentos de conversas e trocas de experiências entre residentes, da mesma maneira como fazem docentes em reuniões entre seus pares par tentar resolver problemas. A ideia central das reuniões com a equipe era criar espaços e oportunidades

para que os residentes relatassem suas observações, percepções e dificuldades enfrentadas ao longo da semana. Isso permitiu acompanhamento por parte do docente orientador, troca de saberes e crescimento em conjunto.

O alcance dos objetivos do programa, tendo em vista o empenho e a disposição de todos ao longo das etapas, desde o planejamento até a execução e avaliação das atividades, demonstrou mais ainda a importância do Residência Pedagógica na vida acadêmica dos licenciandos como uma fase importante de construção da sua futura vida profissional.

O programa Residência Pedagógica proporcionou aos residentes uma experiência singular em sua formação em meio a muitas adversidades e desafios. Enfrentaram uma nova realidade e novos meios de encarar a sala de aula por meio remoto. Após quase dois anos de distanciamento social, o projeto retorna sua regência de maneira presencial e nossos residentes demonstram empatia e entusiasmo para com suas turmas na escola.

Para finalizar, fortemente sugerimos a criação de políticas públicas focadas na formação prática em ambiente escolar nos cursos de graduação em licenciaturas.

REFERÊNCIAS

- BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.
- BRASIL. MEC. CAPES. **Programa de Residência Pedagógica**. Edital Capes nº1/2020-Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-resid-c3-aancia-pedag-c3-b3gica->. Acesso em: 21 maio 2022.
- CHALITA, G. Os atores do processo educacional. *In*: CHALITA, G. **Educação: A solução está no afeto**, 17. ed. São Paulo: Gente, 2004.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**, 20. ed. Campinas: Papyrus, 2008.
- DARLING HAMMOND, L. A importância da formação docente. **Cadernos Cenpec**, Nova série, [S.I.], v. 4, n. 2, jun. 2015. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/303/299>. Acesso em: 14 mar. 2022.
- LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** – novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2011.
- LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis Pedagógica**, Goiânia, v. 3, n. 3 e 4, p. 5–24, 2006. DOI: 10.5216/rpp.v3i3e4.10542. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 30 maio 2022.
- NÓVOA, A. **Novas disposições dos professores: a escola como lugar da formação**. 2003. Disponível em <https://core.ac.uk/download/pdf/12421028.pdf>. Acesso em: 14 maio 2021.

- NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.
- PANNUTI, M. P. A Relação Teoria e Prática na Residência Pedagógica. Congresso Nacional de Educação, XII., 2015, Curitiba. **Anais [eletrônicos]**, p. 8433-8440. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/2015/15994_8118.pdf. Acesso em: 14 março.2022.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15 a 34.
- SANTOS, Wagner dos; et al. Formação de Professores em Educação Física e Avaliação: Saberes Teóricos/Práticas. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n. 29, p. 287-308.
- SANTOS, D. M. **A pandemia e o ensino remoto**: um relato de experiência no projeto residência pedagógica. Trabalho de Conclusão de Curso. Graduação em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas. Universidade Estadual do Piauí. *Campus Alexandre Alves de Oliveira*, Parnaíba. 2021.
- SILVA, D. C. da. **Uso das redes sociais na educação**: um relato de experiência no programa residência pedagógica. Trabalho de Conclusão de Curso. Graduação em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas. Universidade Estadual do Piauí. *Campus Alexandre Alves de Oliveira*, Parnaíba. 2021. 28 páginas.
- SILVA, K. dos R. **Contribuições da residência pedagógica à formação de professores em tempos de COVID-19**: um relato de experiência. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas) – Universidade Estadual do Piauí. *Campus Alexandre Alves de Oliveira*, Parnaíba, 2021

RELATANDO AS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, SUBPROJETO BIOLOGIA DO CAMPUS DE PARNAÍBA, EM UM MODELO DE ENSINO ATÍPICO CAUSADO PELA PANDEMIA DO COVID-19

Filipe Augusto Gonçalves de Melo
Sávia Silva Sousa
Alice de Araújo Fonteles
Denilson Lucas Veras da Silva
Jéssica Nascimento Silva
Taís Pereira do Vale

1 INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica (PRP) começou em novembro de 2020 em um cenário diferente do habitual, pois no início do ano uma pandemia iniciou devido ao novo corona vírus, chamado também de COVID-19, o qual se espalhou rapidamente matando milhares de pessoas por todo o mundo. Isso levou as autoridades de todos os países a adotarem medidas restritivas para conter o avanço da doença. Medidas como o uso do álcool 70% por todas as pessoas, máscara cobrindo nariz e boca e o fechamento de vários setores econômicos. O isolamento social foi uma das melhores estratégias encontrada para tentar conter a propagação do vírus, o que acarretou enormes prejuízos em todos os setores, principalmente o educacional.

Muitas informações e notícias foram postadas nas mídias sociais, o que conduziu a diversos compartilhamentos, criando uma rede com conteúdo e pseudoinformações, conhecidas como *fake news*. Em tempos de avanços tecnológicos, essas notícias falsas são veiculadas nas redes sociais, de forma rápida e multiplicada entre a população, que, em linguagem metafórica, pode-se entender como um vírus que contamina a comunicação e promove ações e comportamentos contrários às orientações das autoridades técnicas no campo da saúde (NETO *et al.*, 2021, p. 3).

Em março de 2020, escolas da rede pública e privada tiveram que interromper suas atividades, seguindo as orientações impostas pelas autoridades de saúde. A saída encontrada para o retorno das aulas foi se utilizarem as tecnologias e, assim, tentar minimizar os impactos que a pandemia vinha causando a educação, o ensino passou então a ser remoto em todo o país. Professores tiveram que se reinventar, adaptando, assim, suas aulas para o formato *online*.

Nesse momento a educação estava passando por um dos maiores desafios dos últimos anos, onde se tentava através de novas metodologias proporcionar um ensino de qualidade,

evitando, assim, a evasão escolar. Esse novo modelo de aprendizagem, causou implicações e estranhamento não só para os professores, mas, sobretudo para os estudantes de todo o país.

Segundo Alves (2018), ao analisar esse contexto, pode imaginar um grande desafio para os docentes atuais em participarem de um processo de mudança tão grande, no qual de um lado, uma grande parcela dos alunos nasce e cresce em contato constante com o meio digital, através de seus *tablets* e *smartphones* por exemplo e, do outro lado, docentes que já se atentavam com suas diversas atividades, agora tendo que repensar novas possibilidades mediante a conjuntura das novas tecnologias. E não falamos apenas do esforço em conhecer o uso de um novo dispositivo, ou ambiente virtual, aplicativo etc., mas, sim, pensarmos em como colocar isso em prática e de maneira com que o processo de ensino aprendizagem alcance seus objetivos.

Antunes e Plaszewski (2018, p. 6) enfatizam que

A formação continuada de professores vem ao longo dos tempos se efetivando como uma necessidade constante de ações, distantes de propostas pontuais, ou mesmo de momentos marcados por programas e ações distantes das realidades escolares e de educadores. Muito além das necessidades de professores e de alunos, impõe-se uma concepção de formação que seja contínua; uma educação ao longo da vida, com possibilidade de constantes aprendizagens.

E o Programa Residência Pedagógica (PRP), em meio a esse caos, veio para dar suporte aos professores no enfrentamento desse enorme desafio que a pandemia estava provocando no ensino brasileiro. Para Nóbrega e Oliveira (2021), a pandemia da Covid-19 trouxe mudanças drásticas comportamentais e do modo de vida das pessoas. Entre tais mudanças na vida social, a rotina escolar foi uma das mais impactadas, pois as instituições precisaram se adaptar a uma nova modalidade de ensino com aulas *online*.

O PRP visa então ao aperfeiçoamento durante a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, ao favorecer o contato entre a universidade e as escolas de ensino público, capacitar os futuros professores e introduzi-los na realidade escolar. Entende-se, então, que o período da Residência Pedagógica se refere a uma fase diferenciada de atuação profissional, um período pré-definido de encontros de reflexão sobre a prática docente e atuação em parceria com um professor regente, e não uma etapa ou avaliação dentro do estágio probatório (COSTA; FONTOURA, 2015).

Os objetivos do Programa Residência Pedagógica são estipulados pela CAPES:

- 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;

IV - Fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores. (BRASIL, 2020).

Nesse sentido, o Programa Residência Pedagógica oportuniza aos discentes em formação o aprimoramento de suas habilidades, permitindo períodos de estudos e reflexões sobre a prática docente e, desse modo, a preparação para imersão no ambiente escolar, ainda durante a formação universitária. O programa garante a inserção dos estudantes de licenciatura nas escolas, permitindo a estes vivências e trocas de experiências sobre a prática e o saber docente.

A incorporação dos licenciandos no cotidiano escolar possibilita vivências em situações nas quais os professores utilizam os conhecimentos sobre o conteúdo a ser ministrado, os princípios gerais de ensino e de aprendizagem, além da didática, representando uma oportunidade para aprender a ensinar, integrando as dimensões teórica e prática (PANNUTI, 2015).

O programa fornece oportunidade do convívio dentro do ambiente escolar ainda na graduação e é de extrema importância para o aprendizado e desenvolvimento profissional do graduando pois coloca-o frente a novos desafios que podem surgir ao decorrer de sua trajetória, tornando, assim, os residentes com pensamentos críticos e com capacidade de tomar futuras decisões para solucionar possíveis problemas que vierem a surgir com o decorrer de sua prática docente.

Portanto, este capítulo tem como principal objetivo relatar as experiências vivenciadas ao longo de 18 meses durante os três módulos do Programa Residência Pedagógica. Complementarmente apresentamos toda as dificuldades e os desafios encontrados ao longo desses meses e a importância que esse programa teve em contribuir para nossa formação, conhecimento e aprimoramento da prática docente.

O contato com os alunos apenas através de aulas remotas, ministradas pelo aplicativo *WhatsApp* e, após dois anos de pandemia como se deu o retorno presencial na escola.

Gostaríamos de ressaltar que o retorno presencial ocorreu depois, que grande parte da população já estava vacinada com pelo menos a 2º dose de vacina contra Covid 19, podendo comprovar este dado através da caderneta de vacinação, usada como passaporte para ter acesso a vários lugares, inclusive a escola, não deixando de lado de seguir todas as regras importas pelas vigilância sanitária, como o uso da máscara, uso do álcool 70%, distanciamento de

carteiras de alunos e não contato físico dentro da escola, tornando o ambiente escolar seguro para a aula presencial.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1 Formação de professores

Existem diferentes modelos/paradigmas sugeridos para considerar a formação de professores. Conforme Diniz-Pereira (2014), esses modelos se baseiam em três lógicas: técnica, prática ou crítica, e são responsáveis por orientar a prática e a política de formação de professores no Brasil e no exterior. O modelo mais prevalente no momento é o orientado pela nacionalidade técnica e, como tal, a maioria dos programas de formação de professores em diferentes países se baseia nele. Vincular totalmente a educação com a aplicação do método científico (DINIZ-PEREIRA, 2014).

A perspectiva dialógica da realidade também se posiciona na intenção dessa transformação social. A perspectiva do diálogo (AUBERT *et al.* 2016) surgiu em resposta às mudanças sociais que fazem parte da sociedade da informação, em que as relações de poder estão perdendo espaço para relações mais dialógicas. Isso não foi esquecido pelas escolas, por isto Aubert e colaboradores (2016) falam em conversas, interações ou viradas de comunicação no aprendizado escolar.

Tendo em conta os referenciais teóricos dos modelos de formação de professores, reforça-se o compromisso social defendido na proposta de Nóvoa (2012), juntamente com a qualidade e natureza do conhecimento profissional e pessoal dos professores como sujeito da sua própria formação. Nesse entendimento, o letramento em tecnologia é consistente (FOUREZ, 2003), pois permite que professores e estudantes pensem e mudem o mundo ao seu redor por meio do conhecimento tecnológico.

Para Becker (2010), o professor elabora planos, aplica metodologias, reproduz e interpreta conteúdos, observa comportamentos e avalia processos. Além disso, na atual situação social, compreender a ciência é uma necessidade de sobrevivência para humanidade, porque estamos constantemente em contato próximo com seus produtos e pagamos por nosso lugar e desempenho no mundo (LORENZETTI; DELIZOICOV, 2001).

2.2 Ensino de Ciências

O ensino de ciências é grande importância para a formação de indivíduos críticos, com capacidade de reconhecer o mundo a sua volta e a escola tem um papel fundamental na construção dessas experiências (SANTOS *et al.*, 2015). O ensino de Ciências, segundo Reis,

Silva e Buza (2012), deve contribuir para que os alunos possam se interessar pelos conhecimentos científicos e pelas discussões que giram em torno da ciência e no âmbito da sociedade.

A diversidade em nível de estratégias pode garantir maiores meios para a construção de conhecimentos por meio das ciências, além de fornecer contributos para que mais alunos encontrem as atividades que melhor auxiliem a entender o tema analisado (SANMARTI, 2011). Nesse sentido, Bianchini (2011, p. 25) pondera que o objetivo da investigação é guiar a aprendizagem do aluno, arranjado em torno do trabalho sobre problemas que são “investigados “pelo educando com a orientação do professor”. Já Carvalho e Gil-Perez (2011) afirma que o educador precisa desenvolver atividades que desperte um interesse preliminar dos alunos, observando, também, as ideias, a visão de mundo, as habilidades e atitudes presentes no educando, para, dessa forma, gerar outros interesses.

2.3 Uso de jogos no ensino de Ciências

Carneiro (2015) afirma que jogos podem ser usados como instrumento pedagógico e, desde a antiguidade, os mesmos apresentam uma função que vai além do entretenimento, sendo utilizado como ferramenta de aprendizagem. Já Teixeira (2010, p. 44) evidencia que o ato de brincar é fonte de lazer e diversão, contudo é, simultaneamente, fonte de aprendizado, e através dessas duas peculiaridades que leva a considerar o brincar como parte integrante da atividade de aprender. Sobre o tema abordado, Maluf (2009) nos fala que o professor antes de aplicar uma atividade lúdica, deve saber construir, formar, agir, mostrar, ajudar e avaliar a atividade sugerida.

Desse ponto de vista, o jogo não é o fim, mas o eixo que conduz ao conteúdo didático especificamente e faz com que a ação lúdica seja emprestada para informação (KISHIMOTO, 1996). No entanto, os jogos nem sempre são vistos como ensino, pois a ideia de jogos está relacionada ao prazer, e ela não é considerada muito importante para a formação dos estudantes. Portanto, o uso de jogos como meio educacional levou muito tempo para ser aceito no ambiente educacional (GOMES *et al.*, 2001). E ainda hoje é pouco utilizado nas escolas e seus benefícios muitos professores não sabem.

Segundo Miranda (2001), com os jogos didáticos, vários objetivos podem ser alcançados, relacionada à cognição (desenvolvimento da inteligência e da personalidade, fundamentos da construção do conhecimento); sentimentos (desenvolvimento de sensibilidades e respeito e ação no sentido de fortalecer amizades e vínculos afetivos); socialização (simulação

vida coletiva); motivação (para se engajar na ação, desafiar e estimular a curiosidade) e criatividade.

3 RELATO DE EXPERIÊNCIA

O Programa Residência Pedagógica (PRP) foi dividido em três módulos. Para o início do programa aconteceu um evento de abertura transmitida pelo *YouTube* no canal oficial da UESPI, destinada também ao programa PIBID. Palestras como “*A formação de professores em tempos de pandemia*”; “*BNCC-histórico, concepções e implicações na formação docente*” e “*Metodologias ativas: origem, conceitos e aplicações*” foram ministrados por especialistas no assunto e, foi de extrema importância para o novo ciclo que se iniciaria na vida dos novos professores residentes.

Devido ao momento atual de pandemia, os três módulos do programa ocorreram quase que totalmente de forma remota, exceto nas três últimas semanas que faltavam para encerrar, em que tivemos o retorno das aulas presenciais e a inserção dos residentes dentro da escola campo. Diante disso, a equipe do subprojeto Biologia do *Campus* de Parnaíba formada por residentes bolsistas e voluntários, professoras receptoras e docente orientador, se reuniam por meio da plataforma *Google Meet*, em encontros organizados com antecedência pelo aplicativo *WhatsApp* e acontecendo uma vez por semana.

Durante esses encontros, ocorriam relatos das experiências vivenciadas durante a semana, estudos, orientações, informes, planejamento de atividades, dentre outras. O cronograma de trabalho do PRP no decorrer dos módulos foi dividido em três fases: formação, planejamento (ocorrendo apenas no módulo I) e regência.

Nos três módulos, inicialmente houve todo um aporte teórico através de leituras e cursos de capacitações, estes realizados junto da equipe de coordenação do PRP e convidados, onde foi oferecido suporte que contribuíram na chegada a cada módulo à escola campo, mesmo que de forma virtual e, assim tendo conhecimentos de quais objetivos tinha o programa e como realizá-los. Também a cada módulo iniciado, foi mostrado pelo docente orientador o cronograma de todas as atividades previstas e carga horária a ser realizada durante aquele determinado módulo, onde ocorria desde a apresentação do programa, planejamento de atividades, estudo de temáticas para formação de professores, minicursos, até a elaboração do relatório.

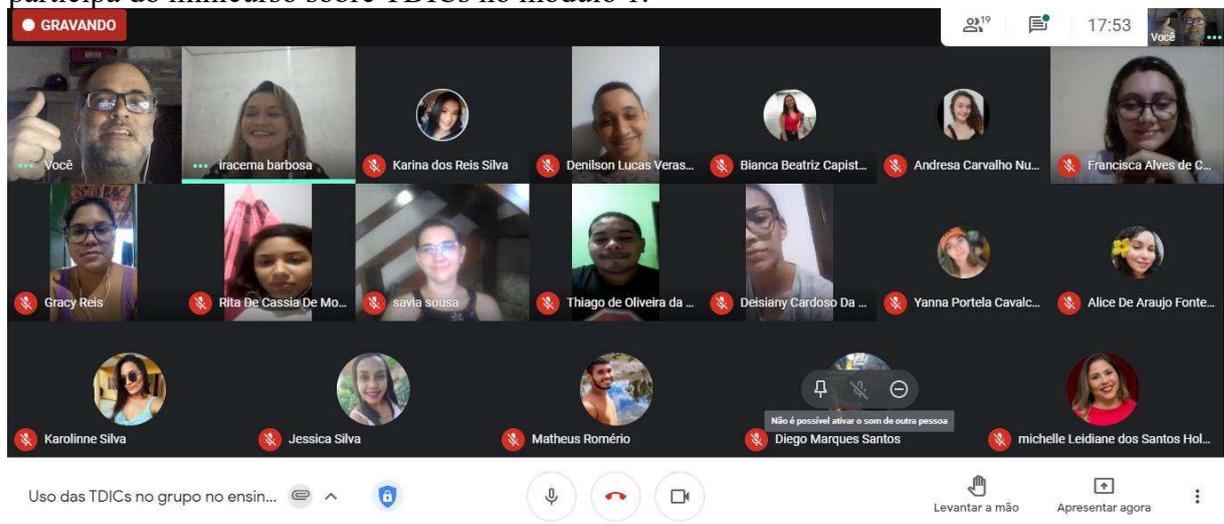
3.1 Fase de formação

Foi o período dos três módulos em que aconteciam durante as reuniões semanais estudos e reflexões, a fim de que os residentes pudessem ter todo um aporte teórico para prosseguir nas próximas fases (planejamento e regência). Foram realizadas então, leituras e análises sobre a BNCC, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e artigos relacionados a PRP. Neste período de formação, os residentes foram orientados a participar de cursos oferecidos pelo AVAMEC e também de *lives* no *YouTube* sobre a importância do PRP na vida acadêmica dos estudantes de licenciaturas.

Durante esse período nas reuniões semanais que aconteciam com o docente orientador, os residentes tiveram conhecimento sobre do que se tratava um Projeto Político Pedagógico (PPP) e também foi realizado leituras e estudos do Currículo Ciências Piauí, a fim de compreender as habilidades, conforme as orientações da BNCC, a serem trabalhadas com os alunos da educação básica do Piauí.

Além disso, foi ministrado um minicurso de três dias - “*Uso das TDICs no grupo no ensino remoto: resignificando a prática docente*”, em que ferramentas digitais como *Mentimeter*, *Padlet*, *Pecha Kucha*, *Trilha da Aprendizagem*, entre outras, foram apresentadas como uma alternativa aos residentes no momento da regência (terceira fase) de tornar as aulas mais dinâmicas (figura 1). Além de discussões de muitos artigos e apresentações de seminários pelos residentes, explorando temas como “Sequências didáticas para o ensino de Ciências”, assim, gerando discussões e interações com a equipe.

Figura 1 – Equipe do núcleo de Biologia do *Campus Alexandre Alves de Oliveira*, UESPI participa do minicurso sobre TDICs no módulo 1.



Fonte: Acervo dos autores.

3.2 Fase de planejamento

Ocorrendo somente no módulo I, foi o período que houve o contato com a escola campo e, conseqüentemente, a imersão na Unidade Escolar Padre Raimundo José Vieira, na cidade de Parnaíba-PI. Inicialmente, nessa fase, os residentes foram divididos entre as professoras preceptoras e, posteriormente, adicionados aos grupos de *WhatsApp* do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental e IV e V etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em que as preceptoras ministravam suas aulas.

Foi esclarecido que as aulas da escola aconteciam por esse aplicativo por ser mais viável a maioria dos alunos, visto que, não possuíam internet e nem aparelhos eletrônicos de qualidade, assim, esse modelo de ministrar aulas seguiu até a quase finalização do módulo III. Durante esta fase, os residentes apenas observaram com máxima atenção as aulas dadas pelas professoras preceptoras, bem como, a participação e interação das turmas, anotando suas observações em diários de campo.

A fase de planejamento em que ocorreu prioritariamente as observações das aulas de ciências das turmas dos turnos manhã, tarde e noite, por meio de grupo no *WhatsApp*, foi o momento de pensar em estratégias e alternativas de tornar as aulas atrativas, de modo que, os alunos pudessem ser mais participativos. Nesta segunda fase foi possível compreender a importância das metodologias ativas - objeto de estudo na fase de formação - principalmente para o ensino remoto adotado nesse momento atual de pandemia.

3.3 Fase de regência

Durante os módulos I e II essa fase foi realizada pelas residentes em dupla para cada turma da escola, de maneira totalmente remota, sob acompanhamento da professora preceptora. Já no módulo III, dividido inicialmente em aula remota e presencial, cada residente ficou responsável por assumir a regência em uma turma.

Dentro desta fase foram adquiridas experiências que contribuíram para o aprimoramento da formação docente dos residentes, trazendo a oportunidade de conviver com a rotina escolar, e ter um comprometimento com o aprendizado dos estudantes. As experiências adquiridas com o convívio dos alunos no período de regência, permitiu construir uma base sólida acerca do cenário escolar, o que permitiu ter uma visão crítica e reflexiva diante dos desafios que podem acontecer dentro desse ambiente, preparando para as dificuldades que possivelmente possa a vir a surgir no exercício da profissão.

Durante o período de regência, os residentes buscaram constantemente encontrar alternativas por meio das tecnologias, para tornar as aulas remotas de ciências mais

interessantes. Para isso, era realizado um planejamento semanal por meio da plataforma *Google Meet* e do aplicativo *WhatsApp*, onde se buscava refletir e achar artifícios que pudessem tornar determinada aula mais prazerosa e que prendesse a atenção dos alunos.

Nos planejamentos, eram elaborados pelos residentes, entre outras questões, planos de aulas, os materiais que seriam utilizados, bem como o tempo estimado de realização das atividades para que o assunto fosse dado com máxima eficiência, já que as aulas estavam acontecendo em grupo de *WhatsApp*, sendo uma das preocupações passar conteúdo demais e a aprendizagem não acontecer da maneira desejada.

3.3.1 Atividades desenvolvidas na regência do módulo I

A regência do módulo I, realizada pela dupla de residente, ocorreu nas turmas do 8º ano A, B e C turno manhã que contava com 90 alunos, distribuídas da seguinte forma: 31 estudantes na turma “A”, 30 na turma “B” e 29 na turma “C”, reunidos em um único grupo no *WhatsApp* onde aconteciam as aulas de todas as disciplinas, bem como, repasse de informações pela coordenação da escola.

As intervenções iniciavam-se com uma sensibilização do assunto (ou com uma imagem ou com uma pergunta) de forma a instigar a curiosidade e os conhecimentos prévios dos estudantes. Em seguida, os conteúdos eram abordados de duas maneiras durante a aula. A primeira se dava por meio do envio de áudios explicativos e slides, explorando bem o recurso de imagens. E a segunda forma era através de vídeo aulas preparadas pelas residentes.

As vídeo aulas requeriam um tempo especial de preparação. Era feito um estudo detalhado a respeito do tema a ser trabalhado e, tentava-se passar através destes breves vídeos autorais determinado conteúdo de maneira resumida e explicativa. Estas eram postadas em canais do *YouTube* (<https://www.youtube.com/channel/UCMuwNKscxOK62xHI4D0U5DA/> e <https://www.youtube.com/channel/UCExzYU7MsL6rFnJ5S7ALiww/>) das próprias residentes, a fim de que os alunos pudessem ter mais facilidade e acessibilidade para assisti-los. As vídeo aulas produzidas puderam então trazer mais entendimento por parte dos estudantes acerca dos temas explorados.

As intervenções realizadas nas turmas do 8º ano manhã, foram dos temas: *Biodiversidade*, *Adaptação dos seres vivos* e *Produção e uso de energia elétrica*. Estes assuntos foram ministrados em aulas com duração de 1 hora e 20 minutos cada. Onde para estas foi elaborado slides explorando bastante o recurso de imagens; áudios explicativos; mapa mental; cruzadinha *online* resumo do conteúdo em PDF; atividade de fixação e vídeos autorais resumindo brevemente o que havia sido abordado.

Em relação às atividades de fixação, estas eram passadas no final da exposição dos conteúdos para serem copiadas e respondidas em seus cadernos para, posteriormente, serem discutidas e, depois deveriam mandar as fotos das atividades no privado, como uma forma de validação da presença e controle. Os alunos eram incentivados a manter uma rotina de estudos e possuir mais organização e atenção, principalmente com as atividades, já que as aulas acontecendo por meio remoto tinham disponibilidade a todo momento do material de estudo.

Após estas aulas, os alunos foram orientados a revisarem os assuntos *Biodiversidade e Adaptação dos seres vivos* para na aula seguinte fazerem uma atividade avaliativa valendo a nota mensal. A atividade foi preparada com 10 perguntas objetivas com alternativas de A à D elaborada através do *Google Formulário* e disponibilizado o link no grupo do *WhatsApp*, assim como, também ficou disponível em PDF para aqueles que por algum motivo estivesse com problemas de acesso ao formulário.

3.3.2 Atividades desenvolvidas na regência do módulo II

A regência no módulo II continuou sendo realizada por grupos no *WhatsApp* pela dupla de residente, ocorrendo nas turmas de 7º ano e 9º ano turno manhã do ensino fundamental.

As aulas de ciências do 7º ano desenvolveram-se no grupo de *Whatsapp* que contava com um total de 97 alunos onde estavam inseridas as turmas “A”, “B” e “C”. Nessa série foi então trabalhado os seguintes assuntos: fungos; animais invertebrados (poríferos, cnidários, platelmintos, nematódeos, anelídeos, moluscos, artrópodes e equinodermos) e *animais vertebrados (peixes, anfíbios e répteis)*

Todo assunto trabalhado iniciava com uma sensibilização acerca do tema a ser abordado, estimulando o conhecimento prévio dos alunos, essa sensibilização ocorria por meio de imagens e perguntas sobre o cotidiano e com isso se dava início as explicações dos conteúdos. Ao término de cada aula era postado tudo que havia sido explorado: o resumo do assunto, os slides e atividade para fixar o conteúdo. Os alunos eram orientados a enviar as atividades para o privado da professora residente, com o intuito de ter controle sobre a participação, frequência e aprendizagem onde estas eram organizadas em tabelas no *Excel*.

Após passarmos pelas turmas de 7º ano, continuaos a regência agora nas turmas de 9º ano A”, “B”, “C”, “D” e “E” do turno manhã, onde o grupo de *Whatsapp* contava com um total de 161 alunos. Os assuntos ministrados nesta série foram: *acústica; óptica; células; mitose; meiose e gametogênese*.

Na primeira aula foi realizada uma revisão sobre *acústica*, em seguida foi iniciado assunto sobre *óptica* que foi dividido em três aulas. Com a finalização do assunto *óptica*, foi

dedicada uma aula apenas a resolução de questões, com o intuito de reforçar ainda mais o que havia sido explorado.

Durante a regência no 9º ano, a escola organizou uma feira de ciências virtual, em que ocorreu a produção pelos alunos de experimentos relacionados aos conteúdos estudados durante o ano letivo. Foi dedicada então uma aula somente para a organização da feira de ciências, esclarecendo todas as questões relacionadas a feira. Os alunos foram orientados a formar grupos para a escolha e realização dos experimentos, onde deveriam gravar um vídeo com o resultado do seu trabalho para ser postado em um canal do *YouTube* da escola (<https://www.youtube.com/channel/UCsNbmPOS0XMVRD-MMRFIWHw/featured>), bem como, elaborar um relatório sobre o mesmo.

Para finalizar o módulo II, ocorreu o evento de socialização da equipe do Programa Residência Pedagógica, que contou com a participação dos professores preceptores, supervisores, coordenadores e os residentes bolsistas e voluntários, um momento bastante enriquecedor, com trocas de informações e onde os residentes puderam compartilhar um pouco de suas experiências e desafios vivenciados durante o módulo.

3.3.3 Atividades desenvolvidas na regência do módulo III

A regência do módulo III ocorreu nas turmas de 9º ano e inicialmente foi informado que para o retorno das aulas a primeira semana seria ainda de forma remota nos grupos do *WhatsApp*. Assim, as aulas dessa semana inicial foram realizadas as boas-vindas aos alunos, através de conversas e interação nos grupos de *WhatsApp*, como também atividade de recapitulação dos assuntos já estudados.

Porém, após essa primeira semana, as aulas tiveram que ser suspensas, onde a fase da regência teve seu início prejudicado, por conta da greve geral dos professores das escolas da rede estadual, onde estes reivindicavam o reajuste salarial. Com base nisso, para dar continuidade às atividades desse módulo, teve-se que pensar em outras alternativas como por exemplo, a elaboração de material didático e de estudos pelos residentes. Todos ficaram responsáveis em produzir conteúdos para a página do subprojeto no *Instagram* que pudesse auxiliar os alunos nos estudos (<https://www.instagram.com/bioresidenciauespiphb/>) (figura 2), bem como preparação de atividades, dinâmicas e aulas práticas para o possível retorno as aulas.

Figura 2 – Postagem sobre o sistema digestório na página do Instagram da equipe



Fonte: Acervo dos autores

Restando três semanas para o término do Programa Residência Pedagógica, o movimento grevista perdeu forças, e a escola teve que retomar suas atividades de forma presencial, momento em que se teve pela primeira vez no decorrer do Programa Residência Pedagógica o real contato com a sala de aula e alunos.

Com cerca de 25 alunos matriculados, as turmas do 9º “A” e “B” tinham aulas de ciências três vezes por semana com duração de 1 hora. Para esse retorno presencial, ao longo dessas três semanas restante do programa, foram ministradas aulas de revisão dos conteúdos que eles já haviam estudado no ano anterior. O propósito da revisão era avaliar os conhecimentos adquiridos no período remoto.

Desse modo, os assuntos revisados foram os seguintes: alimentos e nutrientes; sistemas digestório, respiratório, circulatório, linfático, urinário; reprodução sexuada e assexuada em animais; lua e constelações. As revisões ocorreram por meio explicações breves com questionamentos no decorrer, a fim de que os alunos pudessem interagir e, assim, resgatar seus conhecimentos. Com isso, eram passados exercícios com correções comentadas, além de, ao longo dessas aulas, acontecerem realizações de dinâmicas, apresentação de seminários afim de obter uma maior participação das turmas.

A equipe do subprojeto na terá final do programa organizou um evento com palestras nos turnos manhã e tarde para as turmas de 8º e 9º ano da escola. Essas palestras onde foram ministradas por psicólogas e estudantes de psicologia sobre “inteligência emocional”, um tema bastante importante para esse retorno as aulas presenciais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação dos professores é um processo contínuo e permanente, com isso a participação no Programa Residência Pedagógica proporcionou a construção de conhecimentos durante a prática dentro do ambiente escolar, oportunizando aos graduandos experiências únicas dentro da profissão escolhida que é ser professor, trazendo uma grande reflexão e um olhar crítico para que tipo de profissional se deseja ser no futuro.

Ressaltamos a grande importância que o Programa Residência Pedagógica traz para o processo de formação docente, de forma planejada e acompanhada com um cronograma a ser seguido e como a inserção do residente dentro do ambiente escolar que amplia e fortalece a relação entre escola e universidade.

Desta forma, o graduando constrói sua própria identidade profissional no momento que relaciona teoria à prática, quando começa a enxergar com outros olhos o quão difícil é o magistério, exigindo muito estudo, pesquisas, dedicação e, ao mesmo tempo, o quanto é gratificante o convívio com os alunos dentro da sala de aula, principalmente de forma presencial.

Diante dos muitos desafios vivenciados em decorrência das consequências da Covid-19, tivemos que nos reinventar para realizar nossas atividades e conseguir dar sequência em nossas aulas planejadas durante os módulos vivenciados, utilizando diferentes ferramentas e metodologias para conseguir chamar atenção, trazer a participação e interação dos alunos para aulas.

Mesmo com todos entraves e dificuldades, o Programa Residência Pedagógica conseguiu proporcionar, uma experiência incrível de adentrar um ambiente escolar ainda na graduação e em meio a uma pandemia, contribuindo, dessa forma, para o aprimoramento de habilidades para prática docente.

Como futuros profissionais da educação, ser residente foi algo muito enriquecedor e motivador para seguir nessa profissão linda e de extrema importância para a sociedade. A equipe do subprojeto biologia do *Campus* de Parnaíba só tem a agradecer por essa incrível oportunidade de participar desse programa tão significativo e necessário para as licenciaturas, proporcionando os estudantes ainda em formação o papel de protagonistas no processo de ensino e aprendizagem. Tanto a escola campo quanto as preceptoras e docente orientador fizeram o possível para tornar essa experiência única, algo agradável e gostoso de se envolver sendo marcante para nossa vida e as atividades puderam ser realizadas com tranquilidade.

Portanto, essa experiência foi de grande proveito, e a tecnologia foi uma grande aliada em um momento tão incerto e tão sensível, nos mostrando que a educação pode ser atrativa tanto *online* quanto presencialmente. As retribuições dos alunos nos confirmaram que nossa escolha pela educação, sempre foi o certo. Concluímos a regência e nos consideramos grandes responsáveis por parte do conhecimento disseminado.

REFERÊNCIAS

- ALVES, L. M. **Gamificação na educação**: aplicando metodologias de jogos no ambiente educacional. Joinville: Clube dos Autores, 2018.
- ANTUNES, D. D., PLASZEWSKI, H. O ser professor em contínua construção. **Educação**, v. 41, n. 1, p. 30-40. 2018.
- AUBERT, A.; FLECHA, A.; GARCÍA, C. *et al.* **Aprendizagem dialógica na sociedade da informação**. São Carlos: EduUFCar, 2016.
- BECKER, F. **Ser professor é ser pesquisador**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- BIANCHINI, T. B. **O Ensino por Investigação abrindo espaços para a argumentação de alunos e professores do Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Educação para Ciência). 2011. 114f. Universidade Estadual Paulista, 2011.
- BRASIL. CAPES. **Programa de Residência Pedagógica**. Edital capes nº1/2020 - Residência Pedagógica. Disponível em: https://uab.capes.gov.br/images/novo_portal/editais/editais/06012020-Edita2020-Resid%C3%Aancia-Pedag%C3%B3gica.pdf. Acesso em: 24 abr. 2021.
- CARNEIRO, K. T. **Por uma memória do jogo**: a presença do jogo na infância de octogenários e nonagenários. 273 f. Tese (doutorado em Educação Escolar). Unesp - Universidade Estadual Paulista, 2015.
- CARVALHO, A. M. P de.; GIL-PEREZ, D. **Formação de professores de Ciências: tendências e inovações**. São Paulo: Cortez, 2011.
- COSTA, L. L.; FONTOURA, H. A. da. Residência Pedagógica: criando caminhos para o desenvolvimento profissional docente. Universidade de São Paulo. **Revista @mbienteeducação**, v. 9, nº 2, p. 161 – 177. 2015.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: Formação docente e transformação social. Perspectivas em diálogo: **Revista de Educação e Sociedade**, Naviaraí, v. 1 nº 1, p.34-42. 2014,
- FOUREZ, G. Crise no ensino de ciências? **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 08, nº 2, p.109-123. 2003.
- GOMES, R. R.; FRIEDRICH, M. A Contribuição dos jogos didáticos na aprendizagem de conteúdos de Ciências e Biologia. In: EREBIO,1, Rio de Janeiro, 2001, **Anais [...]**, Rio de Janeiro, p. 389-92. 2001,
- KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. Pioneira, São Paulo, 1994.
- LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. Alfabetização no contexto das séries iniciais. **Revista ensaio**, Belo Horizonte, v. 3 n. 7, p.45-61. 2001

MALUF, A. C. M. **Atividades lúdicas para a Educação Infantil**: conceitos, orientações e práticas. 2. ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2009.

MIRANDA, S. No Fascínio do jogo, a alegria de aprender. **Ciência Hoje**, v. 28, p. 64-66. 2001.

NETO M. *et al.* Fake news no cenário da pandemia de Covid-19. **Cogitare enfermagem**, n. 25, p. e72627. 2020; 25. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/ce.v25i0.72627>. Acesso em: 24 set. 2021.

NÓBREGA, L.; OLIVEIRA, F. L. de. Os desafios da educação remota em tempos de isolamento social. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 14, 20 de abril de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/14/os-desafios-da-educacao-remota-em-tempos-de-isolamento-social>. Acesso em: 20 abr. 2022.

NÓVOA, A. Devolver a formação de professores aos professores. **Caderno de Pesquisa em Educação**. Vitória/ES, v. 18, n. 35, p.11-22. 2012.

PANNUTI, M. P. **A relação teoria e prática na residência pedagógica**. EDUCERE - XII Congresso Nacional de Educação, p. 8434 – 8440, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/15994_8118.pdf. Acesso em: 02 abr. 2022.

REIS, A. S.; SILVA, M. D. B.; BUZA, R. G. C. O uso da história da ciência como estratégia metodológica para a aprendizagem do ensino de química e biologia na visão dos professores do ensino médio. **História da Ciência e Ensino: construindo interfaces**. v. 5. p. 1-12. 2012.

SANTOS, C. de J. S.; BRASILEIRO, S. G. dos S.; MACIEL, C. M. L. A.; SOUZA, R. D. de. Ensino de Ciências: Novas abordagens metodológicas para o ensino fundamental. **Revista Monografias Ambientais**, [S. l.], v. 14, p. 217–227. 2015. DOI: 10.5902/2236130820458. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/remoa/article/view/20458>. Acesso em: 14 abril de 2022.

SANMARTÍ, N. Didáctica de las ciencias en la Educación Secundaria obligatoria. **Góndola, Enseñanza y aprendizaje de las ciencias**. v. 6, nº 2, p. 71- 74, 2011.

TEIXEIRA, S. R. de O. **Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca**: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

O USO DAS DTICs NO ENSINO DE GEOGRAFIA: O AUXÍLIO DAS TECNOLOGIAS NO ENSINO REMOTO

Maria Luzineide Gomes Paula
Luciane Silva de Carvalho
Francisca Luana Sousa Cavalcante
Maria Helena de Sousa Reis
Maria da Paz da Cruz Vitorio de Oliveira
Thayla da Silva Carlos

1 INTRODUÇÃO

Os dispositivos eletrônicos no contexto da pandemia da COVID 19 foram o meio encontrado para dar continuidade às atividades educativas que estavam suspensas em virtude do distanciamento social. Foram essas ferramentas digitais que possibilitaram a interação da escola com os alunos no processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido foi por esse meio que os residentes do programa Residência Pedagógica desenvolveram as atividades do projeto.

Tal inserção, mesmo que de forma compulsória, possibilitou por meio do programa a imersão desses estudantes num novo cenário para educação que está em constante evolução, mediado por tecnologias digitais. Assim, as novas modalidades de ensino emergentes demandam um saber que até então é negligenciado na formação inicial docente. Isso ficou bastante evidente na recusa de muitos educadores no início da pandemia de aderir a esse formato de ensinar, que muitas vezes tratava -se apenas de um receio, ou medo de não conseguir adaptar-se a utilização de tais ferramentas.

O uso de dispositivos digitais na mediação do processo de ensino aprendizagem, enquanto alternativa para a continuidade da educação no contexto da pandemia, acelerou o uso das TICs- Tecnologias da Informação e Comunicação na educação, isso também serviu para evidenciar diversos desafios enfrentados por todos os níveis de ensino, esses também se fizeram presentes no programa Residência Pedagógica, subprojeto de Geografia da UESPI.

Contudo, é inegável que o programa Residência Pedagógica, desenvolvido com centralidade em um modelo de ensino em que o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação associadas ao ensino que privilegiou as metodologias ativas para potencializar o processo de ensino aprendizagem, configura-se em um grande diferencial para os estudantes de licenciatura plena em Geografia contemplados pelo projeto, pois o mesmo acabou por preencher uma lacuna presente na formação inicial docente, evidenciada de forma bastante ampla, diante dos desafios e dificuldades enfrentados por professores, especialmente no tocante a habilidade para manusear o aparato tecnológico disponível, do dia para a noite esses

profissionais foram orientados à adaptar sua prática à novas ferramentas, repensando assim toda trajetória de formação que tiveram.

Nesse sentido, os residentes do subprojeto de geografia da Universidade Estadual do Piauí, também foram orientados a alinhar os propósitos educativos da disciplina em questão com uso de metodologias ativas desenvolvidas em consonância com as tecnologias digitais no planejamento e execução das regências, buscando sempre inovar com o intuito de otimizar o aprendizado dos estudantes enquanto protagonistas desse processo. De maneira geral isso foi um grande desafio, pois a trajetória de formação que está sendo ofertada no meio acadêmico, atribui pouco status a importância do domínio das inúmeras possibilidades de Tecnologias da Informação e Comunicação no processo de ensino aprendizagem.

Este trabalho, sobre o programa Residência Pedagógica e o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação- TICS, tem por objetivo apresentar as experiências desenvolvidas por estudantes do curso de licenciatura plena em Geografia da Universidade Estadual do Piauí-UESPI. O programa é financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, com o objetivo de induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão dos estudantes nas escolas de educação básica.

O objetivo deste trabalho é apresentar algumas das atividades desenvolvidas no decorrer do programa, com uso das Tecnologias da Informação e Comunicação associadas às metodologias ativas para utilizar no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes das escolas parceiras do programa. Dentre as opções foi escolhido quatro atividades para o desenvolvimento desse trabalho, quebra-cabeça do mapa mundi, cordel deslocamentos de esperanças, tirinhas e jornal interativo GeoThe.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

O conceito de tecnologia é bastante amplo, e “ engloba a totalidade das coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso e aplicações” (CASAGRANDE; GALERANI; OLIVEIRA, 2022, p. 24). Os autores complementam que a finalidade dessas tecnologias está na busca por melhoria na qualidade de vida e modernização da humanidade.

De fato, as criações humanas desenvolvidas no evoluir das sociedades são utilizadas para beneficiar o homem. Na contemporaneidade temos a disposição as Tecnologias da Informação e Comunicação, que têm ganhado cada vez mais espaço no cotidiano das pessoas, (JUNIOR, LIMA; SILVA, 2001, p.145) argumentam para as intensas transformações que o

mundo tem atravessado nos mais diversos cenários, apontando para estas enquanto potencializadoras de significativas intervenções na cultura e no comportamento humano.

Diante disso as Tecnologias da Informação e Comunicação tem alcançado cada vez mais espaços, adentrando o cotidiano das pessoas na resolução de problemas, nos espaços de trabalho, lazer e estudos, enfim aos poucos começa a fazer parte da cultura. No contexto da educação as TICS atingiram maiores proporções no contexto da pandemia da COVID 19, e com isso evidenciou muitos problemas, mas também criou inúmeras possibilidades de inovação para o ensino.

Dentre os obstáculos, encontraram-se o referente às desigualdades socioeconômicas, e também os relacionados à formação inicial docente e as lacunas em aberto deixadas pelas instituições formadoras, que de certa forma não acompanharam as transformações impostas pelo mundo atual. Estagnar a formação dos professores em um modelo de ensino tradicional, tornou-se um grande problema, quando em um momento de adversidade foi necessário dominar certas habilidades até então não cogitadas por muitos professores no auxílio da prática pedagógica. Todavia diante do enfrentamento da COVID 19, o contexto educacional precisou ser inovador e as salas de aula aderiram à uma nova modalidade de ensino para evitar aglomerações, o ensino remoto mediado por ferramentas digitais tornou-se a opção mais viável para dá continuidade aos sistemas de ensino, diante dessas inovações

Os professores refletiram sobre a necessidade de reconstruírem saberes e mobilizarem estes conhecimentos práticos, não apenas para conhecer os dispositivos pelos quais ministrariam aulas remotas aos seus alunos, mas sobretudo, porque a sociedade de intervalar os incumbi nesta missão no seu pleno desenvolvimento profissional (JUNIOR; LIMA; SILVA, 2021, p.149).

Em virtude dessa responsabilidade dos profissionais da educação de buscar um desenvolvimento profissional que atenda aos anseios da sociedade em constante evolução é que se insere o domínio das Tecnologias da Informação e Comunicação, pois estas se farão cada vez mais presente dentro das instituições de ensino, cabendo ao profissional da educação buscar aptidão para manusear tais ferramentas no processo de ensino aprendizagem. Cabe salientar que isso precisa estar inserido na base da formação docente no contexto acadêmico.

Nesse sentido destacar o Programa Residência Pedagógica, Subprojeto Geografia, da Universidade Estadual do Piauí, enquanto projeto de formação inicial docente, desenvolvido com base em modelos de ensino contemporâneos, pode abrir um leque de referências para o desenvolvimento de novos editais. Durante os três módulos do programa, a residência

pedagógica no contexto da escola contribui significativamente na constituição da identidade profissional dos licenciandos.

Dentro dessa perspectiva da formação da identidade profissional, o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino de geografia, passou a constituir-se em um grande desafio, pois as ferramentas digitais embora muito útil e como uma série de possibilidades, de modo isolado, não são suficientes para desenvolver uma aula atrativa, sendo necessário associar tais ferramentas digitais com as metodologias ativas para inovar a prática docente. (JUNIOR; LIMA; SILVA, 2021, p. 154). Complementam que “o uso das Tecnologias por si só não representa mudança pedagógica, se for usada somente como suporte tecnológico para ilustrar a aula” e ainda reforçam que “para melhorar a qualidade do ensino o professor precisa estar se aperfeiçoando e mantendo-se atualizado, tendo em vista uma melhoria frente ao seu exercício docente e para aprimorar suas experiências”.

A inserção dessas tecnologias no ensino começou no início do processo de globalização que afetou desde a economia até o cultural local no qual passaram a sofrer forte influência dos países com maior poder econômico, diante desse cenário o professor necessita acompanhar as mudanças causadas por esses processos além de promover discussões em sala sobre a temática para que o aluno possa desenvolver uma visão crítica da realidade vivenciada.

Essas mudanças ocorreram de forma gradual, mas nas últimas décadas esse processo está acelerado e as informações chegam cada vez mais rápidas ao público alvo dado a evolução dos meios técnicos informacionais, cabendo ao professor filtrar essas informações para que possa trabalhar os conteúdos em sala de aula, com isso o professor tem um papel político e social unindo conhecimento e tecnologia, tornando dessa forma essas duas ferramentas aliadas na formação do aluno tendo a visão que elas não são excludentes, estimulando o aprendizado do aluno e não apenas a decoração de informações (JAKIMIU, 2015).

A necessidade de conciliar o ensino com essas ferramentas tecnológicas acontece, pois, o aluno está imerso no mundo tecnológico no qual é bombardeado por diversas informações e possui dificuldade em filtrar o que realmente será útil para o seu amadurecimento como também a sua formação escolar, com isso o professor assume o papel de conciliador entre as TICs e os alunos no processo de ensino e aprendizagem na qual essas tecnologias servem como auxiliadoras nesse processo ofertando diversas atividades contextualizadas dentro da realidade vivenciada pelos alunos.

Esse auxílio é útil para que o aluno possa buscar informações a mais do que é transmitido em sala de aula, e o professor pode utilizar essa busca para estimular o aluno a pesquisar sobre o conteúdo podendo envolvê-lo nas discussões em sala de aula relacionada a temática que está

sendo trabalhada. Nesse sentido é fundamental no ensino de Geografia, por se tratar de uma ciência que estuda o espaço, sua relação com meio e as mudanças que geram dessa relação (OLIVEIRA, 2019).

No contexto do ensino é importante que estejam inseridas essas tecnologias como suporte para melhorias, com isso é imprescindível que na formação do professor haja um espaço voltado na preparação para se utilizar desses recursos no seu magistério, não somente o professor, mas toda a sociedade precisa estar em constante evolução para atender as necessidades das novas tecnologias, o que pode ser colocado como apropriação das TICs afim de trazer benefícios particulares e mútuos.

Nessa busca também é inevitável se deparar com as desigualdades sobre o acesso dos alunos a essas tecnologias, um cenário em que muitos alunos não têm acesso ao básico da tecnologia tão pouco domínio sobre como usa-las com isso o professor em conjunto com a escola assumem o papel de reduzir essas desigualdades oferecendo acesso a esses alunos apoiados em políticas públicas que durante o atual período de Pandemia se tornou fundamental para dar seguimento as aulas de forma remota (JESUS; SILVA, 2018).

As aulas remotas foi a solução encontrada pelas autoridades públicas para dar segmento as aulas no período de Pandemia do vírus da Covid-19, funcionando de forma online as aulas são transmitidas através de plataformas digitais como Google Meet, Google Classroom, e aplicativos de mensagem instantânea para repassar informes e material de apoio aos alunos, com essas ferramentas foi possível realizar encontros ao vivo com os estudantes para ministrar aula.

Sob esse aspecto é valido citar que ainda existem professores que insistem em não utilizar as ferramentas tecnológicas dentro do ensino por ainda acreditar que só as metodologias tradicionais proporcionam uma aprendizagem eficaz para o aluno, muitos por estarem presos em suas primeiras formações que contemplaram essas ferramentas disponíveis nas escolas e ficaram estáticos enquanto o mundo sempre esteve em movimento oferecendo meios para facilitar a vida da sociedade e proporcionar ao ser humano fontes de informações rápidas e eficazes.

Com essa perspectiva é notório a necessidade de formações complementares aos professores para que se familiarizem com essas ferramentas e possam dar aos alunos novas metodologias e meios de aprendizagem, não é abandonar o material didático como o livro e o quadro na sala de aula, mas se trata de trazer suporte para que os alunos possam ir em busca de forma autônoma por mais informações em relação a temática trabalhada em sala de aula (CEDRO; MORBECK, 2019).

São muitas as contribuições que as TICs deram para a sociedade e também para o ensino, elas possibilitaram a criação do ensino à distância e posteriormente auxiliou na adaptação ao ensino remoto para promover as aulas online durante o atual período de Pandemia, um percurso que iniciou nos anos 90 com as primeiras escolas a adotarem salas equipadas com computadores para inserir o aluno no ensino digital através de atividades e jogos que chamou a atenção das empresas de tecnologia passando a se especializarem em atender essas escolas (CEDRO; MORBECK, 2019).

A criação de jogos e programas voltados para esse público deu início a entrada de uma nova ferramenta tecnológica com interesse pedagógica com o objetivo de estimular no aluno a sua criatividade, seu interesse pela criação e pelas informações de uma forma mais dinâmica, nisso é possível notar um novo perfil do indivíduo que é mais participativo, que transforma e também é transformado no qual a escola assume o papel de ensina-lo a interagir com a sociedade como também ter sua cidadania afinal o jovem passa a ter maior protagonismo no processo de ensino e aprendizagem e está cada vez mais envolvido nessa era digital.

Nessa era digital onde tudo acontece com maior velocidade e facilidade tem se levantado o questionamento sobre a importância do professor em sala de aula que antes era o detentor do conhecimento e hoje atua como um mediador entre o conhecimento fundamental e as informações obtidas pelos alunos, mas nesse momento o professor assume a posição de mediador para estimular o senso crítico do aluno em relação ao que foi encontrado contextualizando através da realidade vivenciada por cada um.

3 RELATO DA EXPERIÊNCIA

Com o início das regências dentro do programa foram encontrados alguns desafios para ministrar as aulas de forma remota, essas dificuldades foram aos poucos superadas e com isso muitas estratégias e atividades diferenciadas surgiram para estimular os alunos durante esse período distantes da escola, com isso foi possível a vivência de novas e importantes experiências nesses momentos podendo participar da rotina escolar e nessa seção é exposto os resultados dessas propostas executadas.

3.1 Atividade “Quebra-cabeça do mapa mundi”

É importante ressaltar primeiramente que, o Programa Residência Pedagógica (PRP) é organizado em três módulos nos quais neles ocorrem - de forma estruturada - capacitações, ambientação à escola campo e planejamento das ações pedagógicas, com vistas a realização das regências. As regências ocorreram sob a modalidade de ensino remoto, via aplicativo de

mensagens instantâneas *WhatsApp*, por meio da postagem dos conteúdos no grupo da turma bem como a devolutiva das atividades, por meio de conversa privada de pais e/ou alunos ao residente e/ou a preceptora. Já as produções audiovisuais (videoaulas, jornal interativo, tirinhas, cordel, dentre outras), por sua vez, foram produzidas pelos residentes (a partir das TDICs) e seu compartilhamento com os alunos se deu via grupo da turma, por meio dos links das mesmas disponibilizadas no canal do subprojeto intitulado “GeoRP UESPI” (na plataforma *Youtube* - link de acesso: https://youtube.com/channel/UCZeZDPQ1ueYO_-4twBQ0uqQ).

A atividade em evidência foi realizada com uma turma de 8º ano (turno matutino) de uma escola pública estadual localizada na cidade de Teresina-PI. A temática da referida regência era referente a localização geográfica dos continentes e oceanos no planisfério, na qual teve como objetivos gerais compreender a localização geográfica dos continentes e oceanos no planisfério bem como identificar as principais características da estrutura física dos continentes.

A metodologia utilizada para a discussão deu-se por meio de videoaula prática com vistas ao debate dinâmico e experimental quanto as principais características cartográficas de feição física e localização dos continentes e oceanos, respectivamente. A professora preceptora orientou e acompanhou todo o desenvolvimento da aula assíncrona, inclusive.

Para a confecção do quebra-cabeça foram necessários alguns materiais didáticos: uma impressão de um mapa mundi colorido em tamanho A2 (420x594mm - papel grande de uso específico para materiais em grande escala), cartolina de cor branca, pincel e canetas coloridas, tesoura e cola de papel. O quebra-cabeça foi de fácil construção, onde é necessário apenas separar cuidadosamente - com o uso da tesoura, os continentes dos oceanos e, em seguida colar estes na cartolina juntamente com o título, a legenda referente aos continentes, escala e orientação (principais elementos de um mapa). A gravação do vídeo aula ocorreu no próprio ambiente doméstico do residente por meio da utilização da câmera do seu *smartphone* de uso pessoal.

Os procedimentos de ensino-aprendizagem deram-se mediante a explanação da aula prática virtual mediada pelo uso do quebra-cabeça do planisfério, assim como o compartilhamento (via grupo da turma) do resultado final da montagem dos continentes. Nisso, durante a aula foram discutidas e “ligadas” todas as peças (continentes) em seus respectivos “lugares” (localização geográfica) de modo a formar o todo, ou seja, o mapa mundi”. Assim, considerando que estamos no país Brasil podemos dizer que “A América Latina localiza-se entre os oceanos Pacífico e Atlântico, na qual é dividida em América do Norte (localizada no hemisfério norte), América Central (entre os hemisférios norte e sul) e América do Sul

(localizada já no hemisfério sul)” (trecho da vídeo aula disponível em: <Localização geográfica dos continentes e oceanos no planisfério || Maria Oliveira - YouTube>). Ver figura 1.

Figura 1 – Videoaula prática de quebra-cabeça do mapa mundi



Fonte: Canal GeoRP UESPI (2021).

Apesar da proposta diferenciada, não houve nenhum retorno por parte dos alunos, onde possivelmente as causas estejam relacionadas as problemáticas socioeconômicas advindas com a pandemia, como ausência e/ou precarização de ferramentas digitais (smartphone, computador), dificuldades de acesso à internet de qualidade, dentre outras. O processo educativo se dá de forma complexa, na medida em que os elementos constitutivos da ação docente podem ser diversos e interdependentes, quando considera-se a realidade discente e da escola. Para Cavalcanti (2021), a formação docente é um processo complexo e contínuo no qual extrapola inclusive as etapas de formação em cursos de nível superior, onde torna-se efetiva por meio da experiência significativa baseada nas mudanças, seja no conhecimento profissional, na realidade social ou mesmo na prática docente.

Mesmo diante de tantas dificuldades, a ação docente pode proporcionar um ensino de qualidade, tendo sempre o professor como o mediador principal entre o discente e conhecimento. Nesse sentido, Marques (2020) contribui nesse sentido ao afirmar que a prática educativa estruturada na Pedagogia Histórico-Crítica fundamentada na socialização do saber objetivo e da sua apropriação pelo aluno, onde este seja capaz de compreender sua situação histórica e das possibilidades de sua transformação.

3.2 A atividade “Deslocamentos de esperanças em cordel”

O planejamento da atividade deu-se por meio das orientações da preceptora da escola parceira. A escolha da temática ocorreu sob o auxílio do planejamento mensal da turma

referente a disciplina de Geografia, no qual um dos principais objetivos de aprendizagem é promover uma reflexão sobre fluxos migratórios contemporâneos, sendo assim também nosso objetivo da atividade. Escolhemos o cordel para a discussão da temática de fluxos migratórios, pois este aproxima e motiva os estudantes, na medida em que contém uma linguagem popular em forma rimada, além da presença de imagens ilustrativas e design inovador. Quando falamos em fluxos migratórios, migração e/ou deslocamento de pessoas, muitos alunos ainda têm dúvida na compreensão de seu conceito, inclusive ocorre uma confusão quando entendem que as três palavras anteriores têm diferentes significados (sendo que se trata da mesma temática). Assim, a literatura de cordel contribuiu para a compreensão do tema por parte dos estudantes.

Entendemos por fluxo migratório o deslocamento de pessoas de um lugar para outro, tendo uma rápida ou longa permanência no destino. O processo de migração pode ser causado por inúmeros fatores, dentre eles a desigualdade social, a ocorrência de desastres naturais, conflitos político/territoriais, demanda por serviços sociais. Assim, compreende-se que o movimento geralmente forçado promove implicações socioeconômicas, além de psicológicas, nos migrantes.

A primeira etapa de elaboração do recurso didático ocorreu através de conversas com a nossa preceptora. Depois analisamos conteúdos didáticos digitais sobre a temática disponíveis na web (como vídeo aulas e músicas) bem como as normas estruturantes para elaboração de um cordel (formatos quadra, sextilha, septilha etc.), e também exemplos de *designs* como fontes de inspiração. Através destas pesquisas, elaboramos um plano de atividades contendo recursos didáticos como cordel autoral e uma atividade avaliativa e uso de uma música referente ao tema (para melhor assimilação do conteúdo), além das explicações disponibilizadas pelos residentes no momento de postagem da aula.

A segunda etapa trata-se enfim da elaboração dos recursos didáticos utilizados, ou seja, o cordel e a atividade avaliativa. O folheto digital teve como temática os fluxos migratórios contemporâneos, porém foi nomeado “Deslocamentos de esperanças em cordel”, onde este aborda as diferentes formas de deslocamentos no espaço geográfico e suas implicações sociais, a citar “Refugiados da mãe terra, por espaço tem procurado. Refugiados da fome. Refugiados da guerra. Das forças da natureza. Refugiados da terra. Refugiados sem-terra” (trecho de “Deslocamentos de esperança em cordel”). Assim, construímos o folheto em formato de sextilha, onde cada estrofe é formada por seis versos e cada verso contém sete sílabas poéticas. Quanto ao design, o mesmo foi produzido através do Canva - uma plataforma de design gráfico que disponibiliza inúmeros recursos de produção audiovisual, de forma gratuita na web -, com

uso de imagens ilustrativas e plano de fundo semelhante ao folheto de cordel impresso, sendo compartilhado em formato PDF (Figura 2).

No que diz respeito à atividade, por sua vez, produzimos um caça-palavras interativo referente a temática, na plataforma *Liveworksheets* - esta permite transformar conteúdos em exercícios dinâmicos, com autocorreção direta do próprio site, onde os alunos podem realizar as atividades e enviar suas respostas ao professor (LIVEWORKSHEETS, 2022). Quanto ao objetivo do exercício, este visava num primeiro momento avaliar o grau de entendimento dos estudantes quanto ao conteúdo abordado, mas também buscamos propor um recurso de cunho interativo e dinâmico que buscava tanto a motivação ao estudo quanto como uma nova tentativa de aproximação entre eles e nós/residentes - devido o distanciamento promovido pela pandemia. Confira o caça-palavras no link: <https://www.liveworksheets.com/3-gt820933zn>.

Figura 2 - Folheto digital “Deslocamentos de esperança em cordel”



Fonte: Acervo didático dos residentes (2022).

Finalmente a terceira e última etapa constituiu-se da regência, por meio da postagem do conteúdo no grupo da turma. Em vista da melhor compreensão pelos discentes, sempre produzíamos uma breve, porém clara explicação do tema da aula do dia, assim todo o roteiro de estudo. Para esta aula, de início definimos sucintamente movimento migratório contemporâneo, como sendo “uma migração forçada ou migração de refúgio, um tipo de movimento populacional que está associado a fatores externos à pessoa, como por exemplo, guerra, fome, catástrofes naturais e conjuntura política”. Com vistas a maior reflexão do tema, além do folheto digital e a atividade interativa disponibilizamos também a música “Diáspora” do antigo trio musical Tribalistas, que retrata a imigração forçada de inúmeros povos do mundo.

Através desta regência compreendemos a relevância da utilização das tecnologias para a produção de material pedagógico inovador e dinâmico ao ensino de Geografia, onde o cordel digital estimulou a maior participação dos discentes na disciplina, tendo em vista que tivemos um retorno considerável de tarefas respondidas e com ótimo aproveitamento do conteúdo das respostas.

3.3 As tirinhas autorais e o Jornal GeoThe como proposição metodológica: uma nova perspectiva para o ensino nas aulas remotas de Geografia

A criação das tirinhas como preposição metodológica surgiu a partir da necessidade de se reinventar e inovar no ensino de Geografia, sobretudo na perspectiva das aulas remotas em que estas reconfiguraram a educação apresentando novos desafios tanto para os estudantes como para os professores, que se viram na necessidade de procurar diferenciar os recursos didáticos, otimizando o tempo de acesso aos pacotes de internet sem perder a qualidade dos conteúdos ministrados.

As tirinhas são um gênero textual diversificado que apresenta na sua estrutura diferente linguagens, intercalando a linguagem verbal com o não verbal, o misto de cores, traços, diálogos e as onomatopeias configuram em si uma forma de atrair os espectadores para o que será abordado ao decorrer da história.

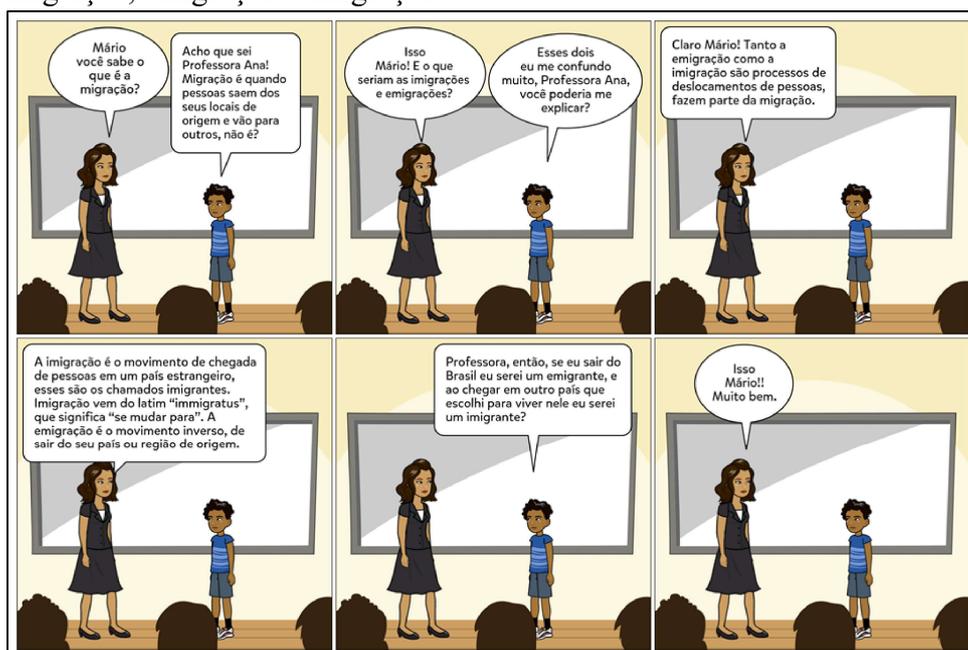
Rondine e Torres (2014, p.6) apontam que “As diversas linguagens alternativas que podem ser utilizadas no ensino de Geografia objetivam tornar as aulas mais atrativas e significativas, o que leva a uma maior eficiência no processo de ensino aprendizagem”. Dessa forma, a utilização dessas linguagens alternativas no ensino de conteúdos de Geografia tornam as aulas mais chamativas, interativas, criativas e, principalmente, significativas para os estudantes.

Para a elaboração das tirinhas utilizadas como auxiliadoras no ensino de Geografia no Programa Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) para as aulas remotas de uma escola de rede estadual de Teresina, foram utilizadas as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, em especial os *sites online*, para pesquisa do conteúdo e criação das tirinhas e aplicativos digitais de celulares para correções ou edições simples de imagens.

As tirinhas elaboradas abordaram temas diversificados da Geografia dentre eles: tempo e clima, processos migratórios, globalização, conteúdos sobre o solo, dentre outros, as tirinhas eram elaboradas mediante conteúdo programado ao decorrer dos três módulos do RP e sobre a luz de planejamentos pedagógicos para os estudantes, elas eram inseridas nas atividades repassadas para eles como forma de complementar o conteúdo que já havia sido ministrado em forma de vídeo e postado na página oficial do PRP de Geografia da UESPI.

A tirinha presente na figura 3 apresenta os conceitos de migração, emigração e imigração. São termos com escritas parecidas que frequentemente geram certas trocas, nessa perspectiva, o enredo traz a professora Ana perguntando ao seu aluno Mário o que ele sabia sobre migração. Ele responde à professora o conceito corretamente e, em seguida, a professora Ana lhe pergunta o conceito de emigração e imigração, mas dessa vez Mário não sabe responder, então a professora Ana logo lhe explica e em seguida, como sinal de entendimento, o próprio aluno Mário traz para ela um exemplo.

Figura 3 – Tirinha autoral trazendo um diálogo sobre os conceitos de migração, emigração e imigração



Fonte: Cavalcante (2021).

A tirinha em questão, além de está trazendo os conceitos já mencionados, também busca colocar o aluno como formador do seu próprio entendimento, a partir da autonomia intelectual, nesta tirinha quem trouxe o exemplo foi o estudante e não a professora, ela traz o conceito e Mário busca na sua vivência um exemplo que possa abarcar ambos os termos.

O segundo recurso didático elaborado para as aulas remotas foi a produção de uma aula em formato de telejornal (Figura 4), para o qual foi escolhido o título de Jornal GeoThe, nome que resulta da abreviação de Geografia e a sigla dada a cidade de Teresina (The). O tema abordado para a aula seria sobre a diferença do tempo com o clima.

Figura 4 – Apresentação de um Jornal GeoThe para explicação do tempo e do clima.



Fonte: Canal GeoRP UESPI, 2021.

A videoaula em formato de um telejornal interativo e bem-humorado apresentou para os estudantes outro tipo de linguagem. Segundo Silva e Rocha (2020), a linguagem audiovisual sensibiliza os jovens e os adultos dirigindo-se antes a afetividade do que a razão. Devido a sua atratividade, as videoaulas contribuem para o entendimento dos assuntos abordados.

A produção do telejornal iniciou-se com uma reunião para decisão de qual recurso seria usado, sendo que a princípio seria apenas uma simples explicação, mas foi acordado que seriam criados personagens para simular entrevistas com cidadãos comuns. Por fim os climas seriam apresentados em formato de previsão do tempo com uma meteorologista. A junção dos vídeos assim com a criação do fundo representando um cenário de jornal foram editados em um

aplicado capaz de executar todas essas edições (*Capcut*). Assim que o vídeo ficou pronto, lançamos na plataforma do *Youtube*, no canal criado para o programa Residência e logo após disponibilizado o link para os alunos assistirem a aula que serviu fixação para o assunto e assim não foi cobrada atividade.

Nessa perspectiva, a experiência na criação dos recursos didáticos atrelados as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação contribuiu de forma significativa para a formação dos licenciandos que compuseram o presente relato. O desafio de buscar se reinventar a partir de um cenário de mudanças globais gerado pela COVID – 19, obrigando a população a se reter em casa por medidas de segurança gerou a necessidade de estar aprendendo a como se diferenciar nas aulas de Geografia com o objetivo de atrair os alunos para as aulas e assim contribuir para a formação deles como cidadãos críticos.

Para Bachi *et al.* (2020), a utilização das tecnologias digitais de informação na educação promove novas formas de aprendizagem para o aluno, como também novas formas de ensinar ao docente, na qual este recurso oportuniza uma aula mais atrativa com novos campos de busca pelo conhecimento enriquecendo assim a formação discente. Porém, é necessário planejamento tendo em vista o fortalecimento da aprendizagem, a fim de que a intervenção pedagógica não se torne uma distração, perdendo o foco do ensino.

Segundo Silva (2010), o uso de linguagem não convencional no ensino de Geografia vincula-se com novas propostas de educação, onde a busca da compreensão da complexidade existente no espaço geográfico atualmente já ocorre através de representações diversas. Nisso a análise geográfica, nas suas diferentes escalas (local, regional, nacional e mundial), pode ser realizada por meio de diversos agentes culturais.

Assim, as ações pedagógicas desenvolvidas pelos residentes de Geografia da UESPI em uma escola pública em Teresina-PI evidenciam dois fatos presente em grande maioria nas instituições educacionais do país e, sobretudo, durante o período de ensino remoto emergencial: a importância das tecnologias digitais à educação bem como as dificuldades de acesso à internet por parte de discentes e mesmo docentes.

As novas tecnologias se constituíram como mecanismos importantes e essenciais para manter os processos de ensino e aprendizagem, o vínculo entre professores e estudantes e garantir a manutenção das aulas nesse período de pandemia. Porém, ao mesmo tempo, vêm ampliando este dualismo educacional brasileiro e o acesso a essas tecnologias deve ser encarado como uma questão de classe, em um país marcado por profundas desigualdades (SOUZA, 2021, p. 108).

Todavia, os docentes em geral (em formação ou já atuantes) devem ter devida cautela quando fazendo uso das tecnologias digitais, a medida em que as mesmas são apenas

ferramentas e que só trarão bons resultados quando os primeiros se apropriarem delas, transformando-as em recursos a favor do ensino. Assim, pressupõe-se que a utilização das TICs no ensino necessita de finalidade pedagógica, incluindo-as como recursos no planejamento do processo de aprendizagem (OLIVEIRA; CARVALHO, 2021).

Nisso, tornou-se ainda mais urgente a formação continuada dos profissionais da educação, onde Silva e Bazhuni (2021) contribuem a discussão ao reafirmarem a relevância da formação docente a partir da perspectiva do uso das tecnologias digitais, visando instrumentalizá-los e fornecer orientações em busca da construção de um ambiente de aprendizagem significativo, devendo ser mediada pelas plataformas digitais disponíveis na atualidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do trabalho exposto e os resultados obtidos durante a vivência no Programa Residência Pedagógica, torna-se evidente que as tecnologias auxiliam não somente no decorrer do ensino remoto, mas em todo o ensino, servindo como apoio pedagógico para o professor dentro e fora da sala de aula por permitir ao aluno buscar mais informações sobre o conteúdo e para o professor pode significar um meio de estimular o aluno a entender melhor a temática trabalhada além de estimular a criatividade do mesmo.

Nesse sentido o uso das DTIC'S no ensino é importante por possibilitar novas metodologias e formas de transmitir conteúdo, como também foram fundamentais para acontecer as aulas remotas durante o período de pandemia e assim poder conectar alunos e professores, além de promover atividades estimulantes que envolvam estudantes e até mesmo os familiares.

O uso desse instrumento trouxe também crescimento para os professores, pois muitos se desafiaram a entender como essas tecnologias funcionam e assim levar coisas novas para as classes em que trabalham, podendo também dar suporte emocional aos alunos mesmo fisicamente distantes, além de aprender com eles que muitas vezes dominavam melhor as novas ferramentas tecnológicas além da linguagem digital.

Evidente que ainda faltam muitos elementos para um ensino digital de melhor qualidade como estrutura nas escolas, preparação dos professores para trabalhar com essas tecnologias e acesso dos alunos a elas também, pois muitos não possuem condições de ter o mínimo de tecnologia em suas residências, e através dessa realidade é necessária uma ação conjunta de governo, escola e comunidade para superar essas desigualdades.

Durante a vivência do programa, o contato com as TDICs auxiliou não somente a produzir as videoaulas como também nos desafiou a conhecer nosso potencial como professores e até mesmo criadores de conteúdo. No início não foi fácil produzir todo o material além de ter novas ideias para as próximas aulas a fim de que os alunos ficassem motivados. Ao final de cada aula entregue, a sensação de dever cumprido é sem dúvida umas das melhores partes dessa árdua caminhada, por isso só temos a agradecer por tudo que o PRP pode nos oferecer e por tudo que pudemos entregar.

REFERÊNCIAS

- BACHI, S. P. et al. O uso das DTIC no ensino de ciências: um olhar terminológico para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Anais... CIET e EnPED: ressignificando a potencialidade**, São Carlos-SC, 24-28 ago., p. 1-10, 2020.
- CAVALCANTI, L. de S. A relação teoria e prática nas orientações de estágios curriculares em Cursos de Licenciatura em Geografia. **Cadernos de Estágio**, Natal-RN, v. 3, n. 2, p. 124-132, 2021.
- CEDRO, P. É. P.; MORBECK, L. L. B. Tecnologias de Informação e Comunicação no Âmbito da Educação em uma Sociedade Contemporânea. **Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v.13, n. 45. p. 420-432, 2019.
- JAKIMIU, C. C. L. O ensino da geografia no período técnico-científico-informacional. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO: DIDÁTICA E AVALIAÇÃO, 4., 2015, Rio de Janeiro. **Anais [...]**.Rio de Janeiro: Realize, 2015. p. 1-12.
- JESUS, E. T.; SILVA, J. G. O uso das TICs no meio educacional: um estudo bibliográfico. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 11., 2018, Aracaju. **Anais [...]**. Aracaju: UNIT, 2018. p. 1-11.
- JÚNIOR, D. M. S; LIMA, M. D. F; SILVA, I. N. As tecnologias da Informação e Comunicação no cenário educacional em tempos de pandemia: Limites e possibilidades para a construção do conhecimento. In: ARAUJO, F. A.M; CERQUEIRA, M. D. F. (Org). **Temas contemporâneos em educação: Pesquisa, formação docente e prática educativa**. Parnaíba-PI: Acadêmica Editorial, 2021. p.145-154.
- MARQUES, E. de S. A. **Práticas educativas bem-sucedidas na escola: vivências socioafetivas de professores e alunos**. Parnaíba: Companhia Editorial, 2020.
- OLIVEIRA, E. da S. G. de; CARVALHO, C. A. A inserção das tecnologias de informação e comunicação na prática pedagógica: demandas da formação docente para a pós-pandemia. In: OLIVEIRA, E. da S. G. (org.). **Ensinar e aprender com mediação das tecnologias no tempo de “novas normalidades”**. Curitiba: Bagai, 2021. p.123-133.
- OLIVEIRA, J.; CASAGRANDE, N. M.; GALERANI, L. D. de J. A evolução tecnológica e sua influência na educação. **Revista Interface Tecnológica**, [S.l.], v.13, n.1, p.23-38, 2016. Disponível em: <https://revista.fatectq.edu.br/index.php/interfacetecnologica/article/view/123>. Acesso em: 7 maio.2022.

- OLIVEIRA, I. R. D.; MORAIS, I. R. D. As TICs no ambiente escolar: novas possibilidades de aprendizagem no ensino de geografia. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2019b, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: Realize, 2019b. p. 1-10.
- RONDINA, P. C.; TORRES, E. C. Os quadrinhos como ferramenta na construção de um minidicionário de geografia. **Caderno Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE** - versão online. Paraná, 2014.
- SILVA, C. M. M.; ROCHA, J. V. (2020). Novas Tecnologias Aplicadas na EAD: um estudo de caso sobre retenção e evasão escolar no Ensino Superior. **EaD em Foco**, v. 10, n. 2, p. 1-11.
- SILVA, E. I. da. Linguagens alternativas no ensino de Geografia. *In*: MORAIS, E. M. B. de; MORAES, L. B. de. (Org.). **Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia**. Goiânia: NEPEG, 2010, p. 153-177.
- SILVA, M. A. ; BAZHUNI, R. F. Adaptação dos professores à utilização de ferramentas tecnológicas como aliadas no processo de aprendizagem. *In*: OLIVEIRA, E. da S. G. (org.). **Ensinar e aprender com mediação das tecnologias no tempo de “novas normalidades”**. Curitiba: Bagai, 2021, p. 51-69.
- SOUZA, J. de O. Educação mediada por tecnologias em tempos de pandemia: a experiência de um pré-vestibular social. *In*: OLIVEIRA, E. da S. G. (org.). **Ensinar e aprender com mediação das tecnologias no tempo de “novas normalidades”**. Curitiba: Bagai, 2021, p. 93-110.
- UNICAMP, Faculdade de Tecnologia da. ACT - **Aprendizado, Criatividade e Tecnologia**. Liveworksheets. Campinas - SP, online, 2022. Disponível em: LIVEWORKSHEETS - ACT – Aprendizado, Criatividade e Tecnologia (unicamp.br). Acesso em: 10 maio 2022.

EDUCAÇÃO HISTÓRICA NO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE HISTÓRIA: PREVENINDO A CATÁSTROFE

Damião de Cosme de Carvalho da Rocha
Pedro Thiago Costa Melo
Júlia Morais Castelo Branco

1 INTRODUÇÃO

“Sobretudo o esclarecimento acerca do que aconteceu precisa contrapor-se a um esquecimento que facilmente converge em uma justificativa do esquecimento”. É assim que Adorno (1995, p. 45) chama atenção para o significado do passado. Sua elaboração ou seu esquecimento que parece mais obra da consciência vigilante. Nesse sentido, o autor exalta a importância de uma educação histórica no bojo de sua educação para a emancipação. Sua colocação enseja a uma reflexão que paira nos estudos históricos. Qual seja: Papai, então, me explica para que serve a História? Problema objetivo que recai na questão da sua legitimidade (BLOCH, 2001).

Tudo isso é atravessado por uma questão ética, pois a História, que é atividade educativa por natureza (a que fim se objetiva?), associa-se a uma política educativa. Assim, é indissociável do compromisso ético, uma vez que estabelece objetivos, metas, que perpassam sobre a questão valorativa (bom/mau) que influencia na realidade social. Seja diretamente, indiretamente ou por omissão. Essas questões não podem ser desprezadas, principalmente porque vivemos um tempo de catástrofes iminentes. O fascismo, xenofobia, radicalismo estão cada dia em ascensão. De que forma a educação histórica poderá prevenir a catástrofe?

Para responder esse problema, partimos do pressuposto de que a História possibilita o bem comum, haja vista fazer parte da educação. Com isso “cria” homens, participa do processo de produção de crenças e ideias. Em conjunto, constrói tipos de sociedades, seja na luta por alteridade, igualdades, criticidade, que é antídoto para a alienação, preconceitos, podendo, então, ser tencionada para uma ética anti-catástrofe (BRANDÃO, 1989).

Buscamos desenvolver, com base nesse entendimento, uma plêiade de pensamentos a fim de sustentar a validade de nosso entendimento de que a educação histórica previne a catástrofe.

Este escrito encontra-se dividido em três seções, além das considerações finais. A primeira apresentou a catástrofe de que padece a humanidade ao longo da história. Restringimo-nos a historiar e refletir a catástrofe materializada pela Primeira Guerra Mundial. A segunda expõe a fundamentação teórica que norteia este texto. A terceira afirma, a partir de um conjunto

de grandes pensadores, o antídoto frente à catástrofe que nos espreita: a educação histórica, que deve ser utilizada no ensino de História, como no Residência Pedagógica de História.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A fundamentação teórica contou com apropriação da análise de conteúdo de Bardin (2011), que consistiu nas seguintes etapas: a pré-análise; exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência, interpretação.

Inicialmente, realizamos uma **leitura flutuante**, que consistiu no estudo de autores como: Sondhaus (2013), Adorno (1995, 1993), Gadamer (1997), Carr (1982). Após, **escolhemos os documentos e demarcamos o universo**, que conteve apenas bibliografias: Sondhaus (2013), Adorno (1995, 1993), Gadamer (1997), Carr (1982), Freire (1987, 2001), Brandão (1989) e Morin (2000).

Também realizamos a **Diferenciação dos índices e elaboração de indicadores**, pois o texto é uma manifestação, que dispõe de índices que podem ser selecionados e transformados em indicadores, que viabilizam a codificação. No caso, utilizamos a **unidade de contexto**, que serve para codificar a unidade de registro. Nesta pesquisa específica foram os conteúdos que se referiam às catástrofes que podem ser evitadas com a História a partir de Sondhaus (2013), Adorno (1995, 1993), Gadamer (1997), Carr (1982), Freire (1987; 2001), Brandão (1989) Morin (2000). Tudo isso foi **codificado** para deixar o texto com um conteúdo que respondesse de forma pertinente os objetivos.

Por fim, desenvolvemos uma síntese em torno do Programa Residência Pedagógica, a nosso sentir fundamental na perspectiva de antecipar o exercício da experiência pedagógica dos estudantes matriculados nas diferentes licenciaturas. Também destacamos a importância desse e de outros programas no sentido de fortalecer e ao mesmo tempo fomentar projetos institucionais implementados por I.E.S contribuindo para o aperfeiçoamento da qualificação inicial de profissionais que atuarão na educação básica nas variadas licenciaturas, hoje reconhecidamente vivendo uma crise profunda, percebida por exemplo, na elevada evasão, mesmo diante da baixa procura por esses cursos. Nesse contexto, faz-se necessário a utilização da educação histórica via anti-catástrofe.

3 A CATASTRÓFE DE QUE PADECE A HUMANIDADE. ENSINAMENTO?

Estávamos no meio do caminho de volta para a trincheira quando, de repente, houve quatro ou cinco explosões, uma bem em seguida da outra. Nos jogamos de cara no chão [...]. Ficamos lá alguns minutos, esperando; em seguida, houve outra salva de bombas e, espreitando, eu vi uma nuvem de fumaça negra e um

chafariz de terra jorrar no ar sobre a trincheira onde estavam Bob e os outros. Esperamos um pouco, mas, como nada mais veio, corremos até a trincheira. Meu Deus! Que visão nos chegou aos olhos! Uma bomba tinha caído bem entre os rapazes. Era um matadouro – apenas uma massa de carne destrocada e sangue. A cabeça de Bob estava pendurada [...]. Jimmy Fooks estava agachado de cócoras, sem uma marca, bem morto, pelo efeito do choque. Não tinha como saber qual era Harris e qual era Kempton – o que restava deles estava em pedaços. Eu fiquei entorpecido. Senti como se um grande peso estivesse pressionando a minha cabeça. Eu estava sufocando. Num sonho, ouvi a voz do sargento: “Pelo amor de Deus, se afastem. Caiam fora daí antes que exploda de novo”. Ele tinha dormido no poço da metralhadora e estava ileso. De alguma forma, eu voltei para o caminhão que estava esperando para nos levar de volta. Então eu desabei, e entre meus soluços amaldiçoei os alemães. [...] Sabíamos que o inimigo estava derrotado, sabíamos que não poderia durar muito mais tempo, e, neste momento, depois de três anos na França e com o fim tão próximo, Bob tinha que morrer! Harris, que tinha deixado uma jovem noiva na Inglaterra, morto! Jimmy Fooks, cujo tempo de serviço estava quase terminando, morto! E Kempton, que já tinha tempo para sair, morto também! Por que não tinham vindo à cozinha de campanha com Thomas e comigo? Por que a ajuda não chegara a tempo? Se qualquer uma dessas coisas tivesse acontecido, Bob ainda estaria vivo. E então eu me lembrei do seu fatalismo – “Não adianta se preocupar, Ken. Se uma bomba tiver seu nome escrito nela, ela vai lhe pegar; vai dobrar esquinas para lhe pegar”, e ela tinha feito isso com Bob e os outros; tinha encontrado o seu caminho até aquela trincheira e os pegou. Eles foram deixados onde caíram e cobertos. A trincheira que eles haviam cavado para lhes dar abrigo na vida se revelou sua sepultura, e abrigou seus corpos na morte. (C. B; J. M, 2013, p. 464-466).

As narrativas do horror da guerra, no caso supracitado, da Primeira Guerra Mundial, dão apenas uma ínfima dimensão do que podemos chamar de catástrofe. Esta palavra vem do grego e significa "virada para baixo". Há também outras traduções que revelam que se refere a "desabamento", "desastre". O que fica claro é que a catástrofe é um evento que provoca um trauma, um ferimento (NESTROVSKI; SELIGMANN-SILVA, 2000). Podemos até afirmar que este evento, que era pontual, hoje, torna-se cotidiano, adequando-se a uma história que pode ser vista como trauma, pois a “[...] experiência prosaica do homem moderno está repleta de *choques*, de embates com o perigo” (SELIGMANN-SILVA, 2000, p. 73). Voltando-nos para o século XX, especificamente, a educação histórica nos apresenta um período de grandes catástrofes. Abrem-se, assim, uma porta para entendimentos, ilações. Um exemplo disso, já descrito, é a Primeira Guerra Mundial. Historiemos.

Mal o século inicia e em 31 de julho de 1914 eclode a Primeira Guerra Mundial. Até então, nunca se tinha visto um conflito de extensão global. Esse se estenderia ao extremo Oriente, ao Pacífico Sul, a África Subsaariana e ainda contando com forças do continente americano. A Europa, desde o final do século XIX, era um barril de pólvora (SONDHAUS, 2013). Porém, convém ressaltar que em períodos de paz raramente os países se dividiam em

campos rivais entre si. A formação da Tríplice Aliança (1882) firmada entre Alemanha, Império Austro-Húngaro e a Itália, rompe com isto. Em resposta, logo em seguida, a Grã-Bretanha, França e Rússia formaram a Tríplice Entente, iniciada em 1892 (SONDHAUS, 2013).

Um dos ingredientes deste estado de tensão eram **ressentimentos** originários de guerras como na unificação da Alemanha feita por Bismarck que se chocou com a França tendo como resultado a anexação de duas províncias ao segundo Reich liderado pelo Rei prussiano Guilherme, Alsácia e Lorena. Além disso, a corrida **imperialista** fazia com que Alemanha começasse a ameaçar o domínio mundial inglês. Somando-se, veio o **darwinismo social** que contribuiu para radicalização fazendo comparações trazendo à tona o nacionalismo racial científico que deu esteio a causa de grandeza nacional. Assim, o **nacionalismo** crescente e a corrida por territórios, o imperialismo, deixa o velho mundo à beira de um grande conflito, pois mobilizava a sociedade civil em geral que rejeitando a noção de paz negociada e estava disposta a privações pessoais em nome de uma concepção subjetiva que é a nação. Émile Zola, herói da esquerda francesa, declarou em 1891:

A guerra é a própria vida! Na Natureza, nada existe que não tenha nascido, crescido ou se multiplicado por meio do combate. É necessário comer ou ser comido para que o mundo possa viver. Somente as nações guerreiras prosperaram; uma nação morre assim que se desarma. (SONDHAUS, 2013, p. 86).

A mentalidade era está. A França queria as províncias de Alsácia e Lorena. E, a Grã-Bretanha não aceitava a ameaça da marinha alemã; a União Soviética tinha pretensões imperialistas na região de Constantinopla e o império Austro-Húngaro com graves problemas internos, sobretudo com ameaça de perda de territórios para os servos.

Então, a educação histórica permite visualizar e refletir o que deu ensejo a grande Primeira Guerra Mundial: ressentimentos, imperialismo, darwinismo social e nacionalismo. Questões que não foram resolvidas, dando perspectiva para uma Segunda Guerra Mundial apresentar versões mais letais de todas as armas e táticas de campo de batalha que foram revolucionárias durante a guerra anterior, com a destacada execução do uso de gás venenoso (SONDHAUS, 2013, p. 16).

A magnitude da morte e da destruição causadas pela Segunda Guerra ultrapassou em muito a da Primeira. Enquanto, na Alemanha e na Rússia, os regimes nazista e soviético se mostraram muito mais eficientes e cruéis do que seus antecessores de 1914 na mobilização de seus países para a guerra e sua condução até o amargo final – independentemente do custo em

vidas humanas. Herdando, o século XXI é um século pós-traumático. Abaixo, imagens que “explicam” a Primeira Guerra Mundial.

Figura 1 – Um soldado francês e outro alemão jazem mortos em uma trincheira após um combate corpo a corpo. Fotografia tomada o 8 de outubro de 1916



Fonte: brasil.elpais⁸

⁸Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/11/album/1541942101_349984.html#foto_gal_2. Acessado em: 22 jan. 2021.

Figura 2 – Fotografia sem data tomada durante os combates que mostra a mão de um soldado morto em uma trincheira do norte da França.



Fonte: brasil.elpais⁹.

Figura 3 – Artilheiros norte-americanos atacam alemães cerca de Verdún, em uma imagem feita em setembro de 1918.



Fonte: brasil.elpais¹⁰.

⁹Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/11/album/1541942101_349984.html#foto_gal_2.
Acessado em: 22/01/2021.

¹⁰Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/11/album/1541942101_349984.html#foto_gal_2.
Acessado em: 22/01/2021.

Figura 4 - Imagem da Biblioteca Internacional de Documentação Contemporânea (BDIC), que mostra um soldado francês sustentando um crânio humano no meio de uma zona de trincheiras devastada pelos bombardeios.



Fonte: brasil.elpais¹¹.

¹¹ Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/11/album/1541942101_349984.html#foto_gal_2.
Acessado em: 22/01/2021.

Figura 5 – Fotografia tomada em 28 de junho de 1914 do terrorista sérvio Gavrilo Princip (segundo pela direita) no momento de sua detenção pelo assassinato do archiduque Francisco Fernando da Áustria e sua esposa, em Sarajevo, episódio que desencadeou o início da Grande Guerra.



Fonte: brasil.elpais¹².

¹²Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/11/album/1541942101_349984.html#foto_gal_2.
Acessado em: 22/01/2021.

Figura 6 - Fotografia de arquivo que mostra a soldados franceses recolhendo os restos de colegas mortos e auxiliando aos feridos depois de um ataque alemão



Fonte: brasil.elpais¹³.

¹³Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/11/album/1541942101_349984.html#foto_gal_2.
Acessado em: 22/01/2021.

4 ANTÍDOTO FRENTE À CATASTRÓFE QUE NOS ESPREITA: A EDUCAÇÃO HISTÓRICA

As ciências humanas surgiram sob o signo da desconfiança. A partir dela o próprio homem e sua realidade seriam objeto de estudo. “As teorias clássicas do conhecimento que prevaleceram nos séculos XVII, XVIII e XIX, todas pressupunham uma dicotomia aguda entre o sujeito conhecedor e o objeto conhecido” (CAR, 1982, p. 89). Só assim poderiam adquirir a objetividade, neutralidade e *status* de ciência. Então, a ciência procura leis, generalizações e a partir daí há um conhecimento dito válido que permite o controle, a ação e o agir. Em meio este pensamento dominante, temos autorreflexão lógica das ciências humanas totalmente dominada pelo modelo das ciências da natureza no século XIX (GADAMER, 1997).

Voltando-nos especificamente para ciência História, a possibilidade de conhecimentos teóricos a base de conceitos é muito diversa. Um exemplo disto é a questão das generalizações, pois “Não faz sentido dizer que a generalização é alheia à história; a história prospera com as generalizações” (CAR, 1982, p. 83). Porém, está nunca leva ao idêntico, na medida que nunca são iguais: todos iremos morrer. Toda morte é igual? O problema da generalização na história está ligado é a uma questão ética haja vista podemos ratificar as lições da história. Fundamental da generalização é que a partir dela podemos, consciente ou inconscientemente, tirar do conjunto de fatos históricos aprendizados para nortear o presente e consequentemente um futuro melhor (CAR, 1982).

Tendo tudo isto em vista, especificamente, como a História fica entre a ciência e a moralidade (ética)? A resposta a esta pergunta trará a possibilidade de tencionar uma educação histórica como prevenção contra as catástrofes, que estão à espreita da humanidade. Acreditamos que a tradição humanística, frente a crítica ao método racionalista moderno, é o ideal para compreensão das ciências humanas. Neste sentido, traremos a sabedoria que abrange a experiência da vida e a sua intocabilidade por regras e leis.

A história é uma fonte de verdade diferente da razão teórica. Ela repousa no fato de que as paixões humanas não podem ser rígidas através de prescrições genéricas da razão. Para tanto(,) ela se vale necessariamente de exemplos convincentes. É um outro caminho de filosofar. Acreditamos que existe há muito tempo um saber de que as possibilidades de comprovação e do ensino racional não esgota todo campo do conhecimento — a compreensão do bom senso na filosofia da moral que realmente é justificado em razão à vida na sociedade pelo bom senso e o gênio da vida prática; pois os conceitos não são suficientes para uma viva compreensão (GADAMER, 1997). Captar esta sabedoria viva é uma questão determinada pela sensibilidade, pela capacidade do sensível para situações importar-se nelas, pois elas não

possuem um saber baseado em princípios universais. É um tato que contornamos algo. Mas isso sempre irá significar que, com tato, contornamos algo e não dizemos, dizemos, e que não temos tato para exprimir o que só se consegue contornar. "Porque também o tato que atua nas ciências do Espírito não se esgota em ser inconsciente e em ser um senso Mas é ao mesmo tempo uma forma de conhecimento e uma forma de ser". (GADAMER, 1997, p. 22)

Como trazer isto à tona e não cairmos numa questão ética? Ao nosso ver é impossível. Agir eticamente é pensar a norma e a responsabilidade. "Pois a norma nos diz como *devemos* agir. E se devemos agir de tal modo, é porque (ao menos teoricamente) também *podemos não agir* deste modo" (VALLS, 1994, p. 70). Pressupõe assim a liberdade humana, "[...] que age sempre a partir da alternativa bem ou mal, isto é, aquela que resolveu pautar seu comportamento por uma tal opção, uma tal disjunção" (VALLS, 1994, p. 68).

Neste sentido, não podemos pensar ética sem liberdade. E a educação é pautada sob a liberdade humana. No sentido que objetiva algo, é sempre guiado por uma postura ética, não sendo nunca apolítica. Ou seja, "[...] não há educação sem política educativa que estabelece prioridades, metas, conteúdos, meios e se infunde de sonhos e utopias, creio que não faria mal nenhum neste encontro que sonhássemos um pouco" (FREIRE, 2001, p. 14).

Ela ajuda a pensar tipos de homens. Mais do que isso, ela ajuda a criá-los, através de passar de uns para os outros o saber que os constitui e legitima. Mais ainda, a educação participa do processo de produção de crenças e idéias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. (BRANDÃO, 1989, p. 4-5).

Que sociedade visamos? A educação histórica é fundamental para o *tornar-se, o vir a ser*. Ela visa a formação de uma sociedade específica, tencionada para fins determinados. Adorno (1995), nos alerta que "[...] apagar a memória seria muito mais um resultado da consciência vigilante do que resultado da fraqueza da consciência frente à superioridade de processos inconscientes" (p. 34). Esta tendência está muito longe de não ser racional e é legatária do Capitalismo. Afinal, "[...] Quem não se ocupa com pensamentos inúteis não joga areia na engrenagem" (ADORNO, 1995, p. 34).

Resumindo, uma humanidade sem memória está "[...] necessariamente à progressividade dos princípios burgueses" (ADORNO, 1995, p. 32). Logo, a sociedade inteira torna-se refém da hierarquização. As relações turvas infiltram-se em tudo. "A irracionalidade do sistema dificilmente se expressa melhor no destino económico do indivíduo do que na sua psicologia parasitária" (ADORNO, 1993, p. 12). Frente aos desastres que levaram a corrida imperialista, etapa do Capitalismo, a regra é que é necessário esquecer. Pois,

Quando a humanidade se aliena da memória, esgotando-se sem fôlego na adaptação ao existente, nisto reflete-se uma Id objetiva de desenvolvimento. Nessa medida, o esquecimento do nazismo pode ser explicado muito mais a partir da situação social geral do que a partir da psicopatologia. (ADORNO, 1995, p. 33).

O esquecimento, o desejo de libertar-se do passado, não se justifica porque o passado de que se quer escapar ainda permanece muito vivo. a saída é querer “[...] subtrair aos assassinados a única coisa que nossa impotência pode lhes oferecer, a lembrança” (ADORNO, 1995, p. 32). Em termos sociopsicológicos:

[...] haveria que vincular a isso a expectativa de que o narcisismo coletivo danificado está à espreita esperando ser sanado, primeiro procurando agarrar tudo o que se encontra na consciência e que faça o passado coincidir com os desejos narcisistas, e a seguir procurando modificar a realidade de modo que os danos sejam ocultos. (ADORNO, 1995, p. 40).

O desejo intencional do esquecimento é fruto de um capitalismo alienador, a vida desumana e o lucro pelo lucro nem que isto seja custa de grandes catástrofes que igualmente uma cadela no cio está à espreita. Não se deixar prender em “círculos de segurança” é ser comprometido com a libertação dos homens para se inscrever nesta realidade, “[...]conhecendo-a melhor, melhor poder transformá-la (FREIRE, 1987, p. 14). Rumo a tolerância, ao desenvolvimento sustentável, aprender com o passado e perceber que somos ativos, sujeitos da história e que cabe a nós, de forma lúcida, encaminhá-la a uma não catástrofe, pois se não podemos chegar ao paraíso, não chegar ao inferno já é o bastante.

Ao alcançarmos, na reflexão e na ação em comum, através da educação histórica, este saber da realidade, nos descobrimos como seus (re)fazedores permanentes (FREIRE, 1987, p. 76).

A sobrevivência do fascismo e o insucesso da tão falada elaboração do passado, hoje desvirtuada em sua caricatura como **esquecimento vazio e frio**, devem-se à persistência dos pressupostos sociais objetivos que geram o fascismo. Este não pode ser produzido meramente a partir de disposições subjetivas. A ordem econômica e, seguindo seu modelo, em grande parte também a organização econômica, continuam obrigando a maioria das pessoas a depender de situações dadas em relação às quais são impotentes, bem como a se manter numa situação de não emancipação. Se as pessoas querem viver, nada lhes resta senão se adaptar à situação existente, se conformar; precisam abrir mão daquela subjetividade autônoma a que remete a idéia de democracia; conseguem sobreviver apenas na medida em que abdicam seu próprio eu. (ADORNO, 1995, p. 43, grifo nosso).

Ao homem que não se sente autônomo numa realidade que o aliena, goela abaixo o **esquecimento vazio e frio** massacra, não o faz feliz e resta a desconfiança, o ódio. Como a realidade social é naturalizada, levando à necessidade de adaptação, de identificação com o existente com o poder há aí um potencial totalitário. “Reforçado pela insatisfação e pelo ódio, produzidos e reproduzidos pela própria imposição à adaptação” (ADORNO, 1995, p. 43-44).
Afinal,

Nem nós somos meros espectadores da história do mundo transitando mais ou menos imunes em seu âmbito, e nem a própria história do mundo, cujo ritmo freqüentemente assemelha-se ao catastrófico, parece possibilitar aos seus sujeitos o tempo necessário para que tudo melhore por si mesmo. Isto remete diretamente à pedagogia democrática. (ADORNO, 1995, p. 45).

A da pedagogia democrática remete à uma preocupação com homem vivendo de forma plena, com todas as suas potencialidades; alienando-se do Medíocre da vida; refletindo; sendo protagonista de sua própria vida. A educação histórica faz parte deste poderoso arsenal contra um tempo pré-catástrofe, pois traz tudo isto.

Afinal, se quisermos contrapor objetivamente algo ao perigo objetivo, não bastará lançar mão de uma simples ideia: “[...] o antídoto mais eficaz, porque evidente em sua verdade, permanece sendo o de atentar aos interesses das pessoas, sobretudo os mais imediatos” (ADORNO, 1995, p. 47-48). O que é mais imediato que todos estes benefícios citados da educação histórica? Não temos dúvidas quanto a seguinte assertiva: “A elaboração do passado como esclarecimento é essencialmente uma tal inflexão em direção ao sujeito, reforçando a sua auto-consciência e, por esta via, também o seu eu. [...] espécie de vacinação preventiva” (ADORNO, 1995, p. 48).

5 NECESSIDADE, REALIDADE e (IM)POSSIBILIDADE À LUZ DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA - SUBPROJETO HISTÓRIA CLÓVIS MOURA

A LDB (1996), os PCNs (1998) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2000), o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e a BNCC (2017), sob os olhares de mecanismos internacionais, que exercem forte influência na reestruturação da educação de países periféricos a partir de 1980 e sobretudo de 1990, legislam, dentre muitos aspectos, sobre a formação inicial e continuada de professores da educação básica.

Nossa análise está ancorada no pressuposto de que a formação inicial e continuada de qualidade são condições fundamentais no sentido da profissionalização que se materializa ao longo da carreira, mas não são, separadamente, suficientes para o pleno exercício da docência

com professores autônomos, críticos e comprometidos com uma cidadania planetária que fortaleça a bandeira da justiça, igualdade e do fim de práticas preconceituosas de qualquer natureza.

A execução do Programa Residência Pedagógica (PRP) nesse biênio 21/22 foi atravessada, assim como todas as diferentes áreas da vida, pela pandemia do COVID 19, que fechou universidades e escolas e escancarou o abismo da desigualdade que desde muito existiu, mas que aos olhos menos atentos não era tão grave e profundo.

O PRP é uma ação votada para a formação inicial de professores, oportunizando aos estudantes dos cursos de licenciaturas, a vivência da profissão, forma prática e dinâmica, com duração de 440 horas de exercício pedagógico, sob a orientação de professores preceptores, conhecendo o “chão da escola” com todas as especificidades, habilidades de um professor reflexivo e comprometido com o progressivo deslocamento da condição de “professor centro” para professor facilitador e mediador da aprendizagem.

O Programa possui regime de colaboração efetivado por meio de formalização de Acordo de Cooperação Técnica – ACT- firmado entre as diferentes unidades: União, mediado pela CAPES e os Estados por meio das secretarias estaduais de educação e a mesma dinâmica se aplica aos governos municipais.

O ingresso de todos os integrantes no Programa se efetiva por meio de processo seletivo na sua área e campo de atuação. As regras são estabelecidas por editais próprios e assim todos os envolvidos firmam acordo de disponibilidade de tempo e colaboração entre as I.E.S e as escolas participantes. O próprio edital já estabelece as atribuições e responsabilidades de cada um dos componentes do programa. Assim, por exemplo, o Coordenador Institucional e o Professor Orientador, cada um tem funções específicas, porém complementares, dentro do programa.

Dentro desse contexto, é possível e urgente que os residentes e os professores executem uma educação histórica voltada a um fim ético, tensionada a pacificar, a exercer a tolerância, democracia, sendo então um antídoto à catástrofe.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto, apresentamos o que é catástrofe dando um exemplo da mesma no século XX: a Primeira Guerra Mundial. Analisamos, a partir da história, suas causas, e, assim, poderemos tirar delas lições. Então, este exemplo só corrobora com a defesa que fizemos ao longo da exposição no sentido de entender a educação histórica como prevenção para as catástrofes.

Com a educação histórica, podemos perceber os sinais que a cegueira da razão estática não consegue entender. Para isto, há de se romper o paradigma racionalista das ciências da natureza e aderir a uma causa ética de conhecimento humano. "No fundo, tudo dependerá do modo pelo qual o passado será referido no presente; se permanecemos no simples remorso ou se resistimos ao horror com base na força de compreender até mesmo o incompreensível (ADORNO, 1995, p. 46). Caso contrário não teria sentido educar para a prevenção, logo na educação histórica que deve ser utilizada no Residência Pedagógica de História.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T.W. O QUE SIGNIFICA ELABORAR O PASSADO. In: ADORNO, T.W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T.W. **Mínima moralia**: reflexões a partir da vida danificada. Tradução de Luiz Eduardo Bica. São Paulo: Ática, 1993.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História ou O Ofício de Historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- CARR, Edward Hallet. **Que é história?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GADAMER, Hans-Jorge. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- NESTROVSKI, Artur, SELIGMANN-SILVA, Márcio. Apresentação. IN: NESTROVSKI, Arthur; SELIGMANN-SILVA, Márcio (orgs.). **Catástrofe e representação**: ensaios. São Paulo: Escuta, 2000.
- PURDOM, C. B.; DENT, J. M. Everyman at War. In: SONDHAAUS, Lawrence. **A Primeira Guerra Mundial**. Tradução: Roberto Cataldo. São Paulo: Contexto, 2013.
- SELIGMANN-SILVA, Márcio. A história como trauma. In: NESTROVSKI, Arthur; SELIGMANN-SILVA, Márcio (org.). **Catástrofe e representação**: ensaios. São Paulo: Escuta, 2000.
- SONDHAAUS, Lawrence. **A Primeira Guerra Mundial**. São Paulo: Contexto, 2013.
- VALLS, Álvaro L. M. **O que é ética**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- Brasil.elpais. Disponível em:
https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/11/album/1541942101_349984.html#foto_gal_2.
 Acessado em: 22 jan. 2021.

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS VIVENCIADAS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Amanda Norberto Celestino
Carla Daniele Silva Rodrigues
Lúcia Maria de Sousa Leal Nunes
Luciana Barbosa da Silva

1 INTRODUÇÃO

Compreende-se que é por meio das interações sociais da vida acadêmica que os estudantes e futuros professores adquirem várias experiências que irão beneficiar o seu desenvolvimento profissional, tornando iniciativas como o Programa Residência Pedagógica e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) essenciais para o enriquecimento do período de formação acadêmica dos alunos de licenciatura, que passarão a ter mais contato com a sala de aula durante a graduação, possibilitando a familiarização com o ambiente escolar, o que anteriormente só era possível nos momentos de estágio curricular.

É notória a existência de alguns problemas didático-pedagógicos relacionados ao ensino de Língua Portuguesa, além da falta de interesse dos alunos do Ensino Médio em se aprofundar nos conteúdos oferecidos por essa disciplina, Pimenta e Lima (2008) sinalizam que a sociedade, com o passar do tempo, tem exigido dos professores um desempenho qualificado para conviver com as contradições e os problemas sociais que se refletem na escola.

Diante dessa observação, percebe-se que muitos dos alunos já estão saturados dos métodos tradicionais de ensino, e por meio da Residência Pedagógica, novas visões e metodologias de ensino são apresentadas a esses estudantes, possibilitando o despertar do interesse destes. Diante dessas questões, o programa de Residência possibilitou a criação de oficinas de Redação para os alunos do terceiro ano, que passariam pelo processo de realização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Durante a regência, buscou-se suscitar o interesse dos alunos pela leitura, principalmente a partir de clássicos da literatura brasileira e ocidental, de modo que os jovens se tornaram mais receptivos aos conteúdos gramaticais. Apesar do cenário pandêmico que o país e o mundo vivenciaram, durante a Residência Pedagógica conseguimos contornar a situação pelo processo de adaptação às aulas remotas. Assim, conseguimos extrair bons resultados vindos dos alunos que foram aprovados no Enem.

O Programa Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores, e tem como principal objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do discente na escola de

educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Seu objetivo é o de viabilizar meios para que os licenciandos, a partir do 5º período, construam experiências de formação no âmbito escolar da rede pública de educação básica, de modo a efetivarem, na prática pedagógica, a didatização dos conhecimentos da área de formação acadêmica, assim como adquiram a habilidade de diagnosticar o nível de aprendizagem dos alunos, como ponto de partida para a elaboração de um plano de trabalho na área de Língua Portuguesa que atenda às necessidades relativas ao domínio da leitura, da escrita e da oralidade, em diferentes gêneros de texto, incluindo os da esfera artístico-literária.

O presente capítulo visa relata as experiências que foram vivenciadas por duas graduandas do curso de Licenciatura em Letras Português, por meio do Programa Residência Pedagógica. Primeiramente, destacamos sua importância tanto para o licenciando quanto para os alunos contemplados pelo projeto, pois trata-se de um programa que atua no campo escolar e na construção da identidade docente de estudantes de licenciatura, que estão no processo de formação inicial. O projeto desenvolvido pelo programa é uma peça-chave para o processo formativo, considerando a articulação entre a teoria e prática, pois a Universidade fornece o suporte para que o licenciando tenha domínio de conteúdos, mas não o prepara para a realidade vivenciada nas instituições de ensino. Assim, na maioria das vezes, o graduando adentra a sala de aula apenas com a pouca experiência oferecida pelos estágios curriculares. Em contrapartida, a Residência Pedagógica oferece essa vivência dentro do ambiente escolar, preparando os discentes para assumirem seus futuros empregos, viabilizando esse diálogo entre teoria e prática docente.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1 O Ensino de Língua Portuguesa

O ensino de Língua Portuguesa é de máxima importância para a formação educacional do aluno da Educação Básica, além de ser crucial para que haja o processo de desenvolvimento crítico do aluno, afinal, estamos tratando da língua materna do país, a qual deve receber a atenção necessária para que os estudantes dominem seu idioma com maestria. Segundo Geraldi (2007, p. 23), “o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco, político e pedagógico”. Tal visão torna-se antiquada diante dos novos parâmetros estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um 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, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p. 7).

No que tange ao ensino de Língua Portuguesa, a BNCC (2017, p. 479-480) “discorre sobre as competências que são julgadas essenciais para o processo de formação acadêmica e social, quais sejam: “O campo da vida social”, que propõe uma reflexão sobre as condições que cercam a vida contemporânea e a condição juvenil no Brasil e no mundo, bem como temas e questões que afetam os jovens. “O campo das práticas de estudo e pesquisa”, que aborda as questões de pesquisa, recepção, apreciação, análise, aplicação e produção de discursos, textos expositivos, analíticos e argumentativos, que circulam tanto na esfera escolar como na acadêmica e de pesquisa, assim como no jornalismo de divulgação científica. “O campo jornalístico-midiático”, competência que permite construir uma consciência crítica e seletiva em relação à produção e circulação de informações, posicionamentos e induções ao consumo, confrontando as tão comentadas *fake news*. “O campo de atuação na vida pública”, quarta competência cuja exploração permite que os estudantes reflitam e participem da vida pública, pautando-se pela ética. Por fim, temos “O campo artístico”, pensado para oportunizar a circulação das manifestações artísticas em geral, possibilitando, portanto, o reconhecimento, a valorização, a fluidez e produção de tais manifestações, com base em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade. Diante dessa abordagem apresentada, percebe-se que existe uma discrepância entre a BNCC e o posicionamento de Geraldi (2007), pois o ensino de Língua Portuguesa, atualmente, dá ênfase a outras áreas e competências não somente acadêmicas, como também sociais, não focando somente no português padrão.

Apesar de alguns pontos presentes na BNCC ainda serem objetos de discussões entre estudiosos e intelectuais, as competências contribuem para que haja um certo parâmetro e direcionamento a ser seguido pelos professores de todas as disciplinas presentes na educação básica, além de proporcionar uma maior distribuição entre as áreas de conhecimento da Língua Portuguesa, interligando o meio acadêmico com a sociedade, seus acontecimentos e pautas em discussão. A BNCC estipula ainda competências específicas para a área das Linguagens e suas Tecnologias:

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO MÉDIO: 1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as

possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo. 2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza. 3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global. 4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza. 5. Compreender os múltiplos aspectos que envolvem a produção de sentidos nas práticas sociais da cultura corporal de movimento, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade. 6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. 7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p. 481-482).

Outro ponto merecedor de atenção é a questão interligada à sociolinguística, pois, atualmente, percebe-se a importância de se valorizar a variedade linguística presente em sala de aula. Sobre esse aspecto, ainda há muito a ser feito, mas os primeiros passos foram dados para que o preconceito linguístico seja eliminado do ambiente escolar. A disciplina de Língua Portuguesa vem passando constantemente por um processo de modernização e aceitação, proporcionando que a cultura linguística seja mais bem direcionada e torne-se ainda mais acessível aos seus falantes. Como afirma Borges (2002, p. 16), “a gramática é fundamental como instrumentador da língua culta, mas não se deve deixar também de valorizar as vivências e experiências linguísticas do aluno e sua gramática natural”. Com isso, é notória a necessidade de estreitar os laços entre a gramática tradicional e as variedades presentes no cotidiano dos jovens.

[...] a variedade linguística dos alunos precisa ser considerada e valorizada, sem que seja negada a chance de aprender as variantes de grande importância, visto que sabemos também a importância da Língua Portuguesa, uma vez que é muito mais do que gravar regras e macetes. Na verdade, são suas normas que nos ensinam a escrever e a nos comunicarmos melhor. Porque a língua é um dos bens culturais mais extraordinários para o meio social (OLIVEIRA; ANDRADE; SILVA, 2019, p. 3).

Diante da explanação das autoras, fica evidente que a sociedade possui meios para que haja essa aproximação entre o Português culto e as diversas variantes linguísticas existentes no

Brasil. Esse ponto comunga com as competências defendidas pela BNCC, pois aborda a questão do respeito e compreensão da língua como como fenômeno geopolítico, histórico e social. Outro aspecto relevante, é o fato de que demais áreas vêm ganhando reconhecimento, como a Literatura, a Interpretação de Textos e a Redação, que têm conquistado um espaço significativo, pois até poucas décadas atrás, a Gramática Normativa figurava no centro do ensino da Língua Portuguesa, e era muitas vezes idealizada como único eixo relevante para a disciplina.

Nesse sentido, Oliveira, Andrade e Silva (2019, p. 3) explicam que o “[...] ensino da Língua Materna tem que ser trabalhado dentro da realidade do aluno, valorizando a bagagem de conhecimento que ele carrega, pois, assim, ele se desenvolverá e participará das discussões em sala de aula”. Sabe-se que a realidade vivenciada por muitos brasileiros está permeada pelo analfabetismo, em que os pais dos estudantes tiveram pouco ou quase nenhum contato com o ambiente escolar; então, faz-se necessário compreender que uma parcela dos estudantes falantes da Língua Portuguesa desconhecem normas gramaticais, e para que esses estudantes se sintam acolhidos, é imprescindível que o professor leve em consideração as especificidades de cada aluno, para que haja um aproveitamento total da turma. Há muito a ser feito nesse processo de modernização do ensino da Língua Portuguesa, ainda assim, é necessário manter a essência do ensino da Língua Materna.

2.2 Práticas Pedagógicas

Inicialmente, é importante compreender o que é prática pedagógica. Segundo o site da SAS Plataforma de educação, o termo “prática pedagógica” possui um conceito fluido, pois frequentemente passa por um processo de atualização que é pautado com base nos avanços da educação. De acordo com a Plataforma SAS (2021), “uma forma de entender seu conceito é a de ver essas práticas como ações intencionais para estimular o aprendizado e o interesse do aluno, por seu desenvolvimento integral”. As práticas pedagógicas são ações de grande relevância para que haja uma efetivação dos processos de ensino e aprendizagem, direcionando um olhar mais significativo a temáticas como: a inclusão, a personalização e modernização na educação.

A BNCC estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2019).

Podemos compreender as práticas pedagógicas como um grupo de iniciativas que busca viabilizar o processo de aprendizagem, respeitando o contexto social e cultural dos estudantes,

de acordo com a etapa escolar de cada aluno. As práticas pedagógicas são, pois, importantes ferramentas que servem de base para as ações das escolas durante a caminhada para a efetivação dos seus objetivos educacionais e de aprendizagem dos discentes. “Portanto, sua importância é vital para que alunos, escolas e professores atinjam seus objetivos. Naturalmente, para isso, é fundamental que as práticas sejam intencionais e planejadas previamente, criando um alinhamento claro entre intenções e resultados (SAS, 2021).

O processo de aprendizagem está associado a diferentes aspectos, entre eles, aspectos sociais, biológicos, psicológicos e pedagógicos, portanto, trata-se de um processo complexo de inter-relação entre fatores que podem vir a beneficiar ou criar obstáculos para a execução das metodologias de aquisição de conhecimentos. É necessário que haja a definição de práticas apropriadas para cada demanda individual, além disso, essas práticas devem ser atrativas, a fim de promover o interesse, a motivação e o engajamento necessário para o desenvolvimento dos estudantes.

É imprescindível que esse processo seja orientado adequadamente, do contrário, pode ocasionar prejuízos aos procedimentos de assimilação e aquisição de conteúdos, podendo ainda lesar o desenvolvimento do aluno, tanto no que diz respeito à sua aprendizagem, quanto a suas relações interpessoais. Portanto, todo esse método deve ser realizado com bastante cautela, estudo e conhecimento de causa, para que consequências negativas não afetem o desempenho dos alunos. Para não depender apenas dos esforços e da vontade dos estudantes, é necessário que esse processo ocorra da melhor maneira possível; o papel do professor nesse estágio é o de mediador entre o conhecimento e os alunos, seu papel é o de facilitador, para que ocorra a aquisição de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

Não existe um consenso sobre quais e quantas são as práticas pedagógicas existentes, “[...] elas são diversas e são criadas e recriadas continuamente” (SAS, 2021). Citando algumas dessas práticas, temos os “trabalhos em grupo”, os quais promovem a participação em aula, assim como a interação com os colegas, desenvolvendo habilidades cognitivas, exercitando também a empatia, negociação, conciliação e comunicação, que são algumas das habilidades trabalhadas dentro dessa prática. Outra atividade importante é a “resolução de problemas”, em cujo desenvolvimento o professor exerce seu papel de mediador, apresentando situações-problema aos alunos, com o objetivo de que eles encontrem soluções para tais; nesse caso, os estudantes têm a oportunidade de utilizar conhecimentos já trabalhados em aula.

Podemos citar ainda “o uso de tecnologias”. É sabido que os alunos de hoje são conhecidos como “nativos digitais”, para o educador e pesquisador Marc Prensky (2001 *apud* PESCADOR, 2010, p. 2), “os nativos digitais são esses jovens que estão acostumados a obter

informações de forma rápida e costumam recorrer primeiramente a fontes digitais e à Web [...]”. Esses estudantes nasceram na era digital, onde as tecnologias estão cada vez mais acessíveis e inseridas em seu dia a dia. A tecnologia tem se mostrado muito necessária em sala de aula, principalmente durante a pandemia da Covid-19, em que os alunos e professores foram condicionados ao modelo de educação remota. Dessa maneira, é crucial utilizar e se adaptar à essa prática pedagógica, que faz parte da essência dos alunos e é uma forte ferramenta para atrair a atenção e empolgação destes durante as aulas. O site da SAS Plataforma de educação alerta que: “as possibilidades trazidas com o uso da tecnologia, deverá ser ainda mais expandida agora que se percebeu como a tecnologia pode ser uma aliada valiosa dos processos de ensino-aprendizagem” (SAS, 2021).

A “interdisciplinaridade”, por sua vez, é a forma de integração e complementação de conteúdos entre diferentes disciplinas e áreas de conhecimento. Com essa prática pedagógica, podemos recordar as propostas da BNCC, que visam estabelecer interdisciplinaridade entre os conteúdos, em busca de motivar os alunos, tirando-os da monotonia da educação teórica, possibilitando e oferecendo atividades práticas que estimulem a vontade de adquirir novos conhecimentos. As atividades interdisciplinares são uma importante ferramenta para reverter essa situação de desmotivação, que é uma das responsáveis pela evasão escolar. Em suma, o principal objetivo das Práticas Pedagógicas é estabelecer métodos adequados, dentro das especificidades de cada indivíduo, onde é almejado o desenvolvimento das habilidades cognitivas, psicológicas e sociais dos alunos. Busca, ainda, proporcionar um processo de aquisição de conhecimento mais simples, didático e dinâmico.

3 RELATO DA EXPERIÊNCIA

3.1 Prática docente: Módulo 1

O programa Residência Pedagógica foi subdividido em três módulos, todos importantes para que o projeto fosse desenvolvido da melhor forma, trazendo bons resultados aos discentes da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), bem como para os alunos do Centro de Educação de Tempo Integral (CETI) Governador Dirceu Mendes Arcoverde - Colégio da Polícia Militar do Piauí (CPM), localizado em Teresina-PI. Em ambos os módulos existiram momentos de formação, observação e reconhecimento do ambiente escolar, análise dos planos de disciplina e estudo do projeto político pedagógico da escola, assim como a regência. O primeiro módulo aconteceu no período de novembro de 2020 a abril de 2021.

A formação inicial no Programa Residência Pedagógica foi satisfatória e minuciosamente planejada. Esse momento aconteceu de forma remota, por meio da plataforma do *Google Meet*, por conta do isolamento social ocasionado pela pandemia da Covid-19. Os residentes e as preceptoras, juntamente com a coordenação institucional do programa e docentes convidados, participaram da formação, na qual nos foi apresentado o programa, as suas atribuições, os objetivos, o estudo das temáticas de formação de professores, a BNCC e suas metodologias ativas. Além disso, participamos de minicursos, trabalhamos a realidade presente no ambiente escolar, fizemos análise dos livros didáticos e de outros materiais adotados nesse contexto. Ao encerrar esse momento de formação, de forma conjunta, passamos para a etapa de planejamento das aulas, que seriam ministradas pelos residentes durante o período de regência do primeiro módulo, iniciando em seguida a regência.

A formação do primeiro módulo foi uma experiência interessante, houve várias discussões e sem dúvidas aprendizados riquíssimos para os residentes. Passamos pelo momento de apresentação do programa, em que os instrumentos e ferramentas de acompanhamento e avaliação foram apresentados aos residentes e preceptores. O evento de abertura abordou a temática: “Estudo das temáticas e formação de professores, BNCC e metodologias ativas”. Essas temáticas foram discutidas por meio de live no *YouTube*. A regência se mostrou desafiadora, pois nos encontrávamos em um contexto pandêmico, nunca visto na história do Brasil e do mundo, em que os hábitos e o ambiente social e escolar passaram por modificações. Devido a essa problemática de saúde pública, fomos obrigados a vivenciar o isolamento social, de modo que a sala de aula física foi substituída pelo ambiente virtual.

Todas as aulas ministradas no primeiro e segundo módulos foram remotas, sendo mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação (TICs), e aconteceram em tempo real, com os horários preestabelecidos pela preceptora e pela direção da escola. Os dias em que ocorriam as aulas eram às quartas e sextas-feiras, com duas horas de duração cada. Ao todo, éramos nove residentes, sendo que, para maximizar e otimizar o tempo de regência, dividimo-nos em três duplas e um trio, assim, os conteúdos foram distribuídos igualmente para que cada equipe se organizasse e preparasse seus materiais de apoio didático para ministrar as aulas.

Nós possuíamos uma data definida com os dias que cada dupla/trio ministrava sua aula. As duplas/trios eram responsáveis cada uma por uma turma do terceiro ano do Ensino Médio, dessa forma, cada equipe ficou responsável por preparar duas aulas de redação e duas aulas de literatura. Por serem remotas, quatro turmas do terceiro ano assistiam aula juntas, por meio da plataforma *Zoom Meeting*, totalizando assim dezesseis aulas e trinta e duas horas de regência. Os materiais produzidos pelo grupo eram previamente postados na plataforma *Google*

Classroom, para que a preceptora pudesse avaliar e dar seu parecer quanto à qualidade e adequação do material, seguindo as normas da instituição de ensino. Ao final de cada aula, o material era disponibilizado para que os alunos pudessem utilizá-lo como fonte de pesquisa. Também passamos atividades e exercícios com prazos estipulados para que os estudantes os realizassem e os devolvessem para as devidas correções.

Tivemos alguns contratempos com a plataforma, às vezes, tínhamos dificuldade para entrar na aula, pois, inicialmente, havia um limite de pessoas por chamada, o que inviabilizava nossa participação, visto que um número que variava entre oitenta e cem alunos assistiam às aulas. Em relação aos alunos, nem todos possuíam as tecnologias adequadas, ficando muitas vezes com as câmeras desligadas quando estas não funcionavam.

No primeiro módulo, trabalhamos com uma oficina de redação, com aulas voltadas para a elaboração e domínio da produção de textos dissertativos-argumentativos para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), com o intuito de auxiliar os alunos que tentariam a tão sonhada vaga no Ensino Superior. Além da oficina de redação, trabalhamos com a disciplina de literatura, dando enfoque a assuntos como as Vanguardas Europeias, Semana de Arte Moderna, Modernismo e Primeira Geração Modernista, por exemplo. Preocupamo-nos sempre em ministrar aulas dinâmicas, trazendo slides, vídeos e discussões, no intuito de estimular os alunos a serem participativos.

Em relação à participação dos alunos, embora a maioria gostasse de ler os conteúdos abordados, poucos participavam ativamente das aulas, era ínfimo o número de estudantes que faziam indagações, questionamentos e contribuições durante as discussões propostas. O que muitas vezes nos desestimulava, visto que tínhamos toda a preocupação em preparar um material que fosse dinâmico e assertivo para atrair a atenção dos discentes, levando em consideração o contexto pandêmico no qual nos encontrávamos. Vários questionamentos e autoavaliações eram feitas por nós, com indagações como: “Será que estamos ofertando o conteúdo com a devida importância e de forma adequada? Por que eles ficam calados? Será que eles estão prestando atenção ou estão mexendo nas redes sociais?” Essas eram dúvidas que nos perseguiram constantemente.

Tais questionamentos eram sempre colocados em pauta e, quando buscávamos uma resposta, sempre nos deparávamos com a mesma explicação: “a questão da pandemia” e o quanto os ambientes e posturas sociais tiveram que ser modificados e adaptados. Era possível sentir que os alunos, os professores e os residentes não estavam confortáveis e seguros com aquele novo modelo de ensino virtual. Os estudantes sentiam saudades do ambiente escolar, das interações que só podiam vivenciar na escola, junto aos seus colegas. Assistir aula por um

computador, tablet ou celular é muito desafiador, é necessário um grande controle e foco para não se distrair durante as aulas. Tal situação suscita diversos sentimentos, inclusive ambíguos, como a sensação de estarmos sozinhos apesar da presença de várias pessoas no ambiente virtual. Ao final desse módulo, tivemos mais consciência da real situação dentro dos ambientes escolares de todo o mundo, e tivemos também a sensação de dever cumprido, por estarmos sendo úteis e contribuindo para que nossos alunos não tivessem seus sonhos interrompidos pela pandemia.

Nesse módulo, observamos os desafios de ensinar a Língua Portuguesa para adolescentes, o que, não obstante os percalços, foi gratificante, pois percebemos que conseguimos despertar o interesse de pelo menos uma parcela dos alunos, que se dedicaram para conseguir bons resultados. Outro fator importante foi a oportunidade de poder exercer as Práticas Pedagógicas, as quais permitiram uma otimização dos conteúdos ministrados em sala de aula. Utilizamos, por exemplo, as práticas de atividades em grupo, resolução de problemas e o uso de tecnologias, que nos foram impostas sem muitas opções.

3.2 Prática docente: Módulo 2

O Módulo 2 ocorreu de maneira mais tranquila, pois já havíamos vivenciado o Módulo 1, de modo que sentimos que estávamos prontos para os novos desafios. Assim como no Módulo 1, passamos pelo processo de formação via reunião virtual, em que nos foram apresentadas as especificidades do Módulo 2. Novamente, realizamos a observação e o reconhecimento do ambiente escolar, onde analisamos o modelo da escola, a sua organização, a infraestrutura virtual e tecnológica, pois, por causa da pandemia, não podíamos realizar uma visita presencial. Observamos também os projetos desenvolvidos pela escola e seus serviços de assistência pedagógica. Estudamos a formação e os serviços de avaliação da aprendizagem. Ademais, realizamos o planejamento das aulas a serem ministradas pelos residentes.

Nesse módulo, continuamos divididos em três duplas e um trio, mas algumas alterações foram feitas: ao invés de literatura, passamos a trabalhar com a gramática, e demos continuidade à oficina de redação, que era muito apreciada pelos alunos. O Módulo 2 transcorreu de forma tranquila, pois já estávamos mais familiarizados com o ensino remoto. O referido módulo aconteceu entre o período de maio de 2021 a outubro de 2021.

3.3 Prática docente: Módulo 3

Com a alta adesão das vacinas e a grande redução no número de casos de pessoas contaminadas pelo vírus da Covid-19, o tão aguardado retorno presencial foi possível. O

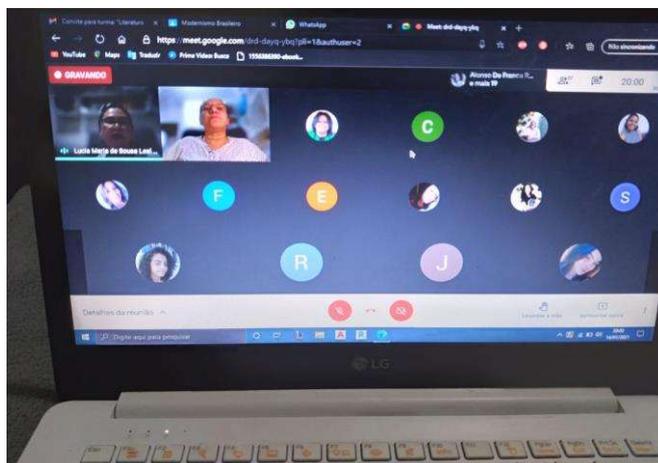
Módulo 3 teve início em novembro de 2021, com seu encerramento em abril de 2022. Novamente, passamos por momentos enriquecedores de formação, além de realizarmos o processo de observação e conhecimento da realidade, pois como se tratava do início de um novo ano letivo, algumas mudanças ocorreram, como a chegada de novos alunos, por exemplo. Realizamos o estudo do plano da disciplina para o ano letivo, analisamos o livro didático e outros materiais adotados.

Foi excepcional vivenciar o retorno após longos meses de isolamento social. Nesse módulo, trabalhamos novamente com a divisão de pequenos grupos, três duplas e um trio. Dessa vez, trabalhamos gramática e literatura com os alunos do terceiro ano. A escola nos recebeu muito bem e os alunos se mostraram empolgados com a novidade de ter a presença de residentes ministrando as aulas. Aqui, o uso das Práticas Pedagógicas também se fez presente, para que houvesse um melhor aproveitamento das horas e dos conteúdos. Quando retornamos, pudemos observar uma escola preparada para receber não só seus alunos como também seus funcionários, e o mais importante: respeitando todas as recomendações feitas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e pelo Ministério da Saúde. Todos os alunos, professores e demais funcionários da instituição estavam devidamente vacinados e usando adequadamente máscara e álcool em gel.

Em relação a nossa didática, trabalhamos com diferentes materiais didáticos, como: slides, vídeos, lousa e atividades impressas, para que os alunos realizassem exercícios de fixação. Procurávamos, dentro da sala de aula, sempre motivar e fazer questionamentos aos estudantes da melhor forma possível, com o intuito de fazê-los compreender o conteúdo dado, visando reforçar a autoconfiança. Tivemos essa preocupação de motivá-los a cada aula, devido se tratar de alunos do terceiro ano do ensino médio prestes a fazer o ENEM.

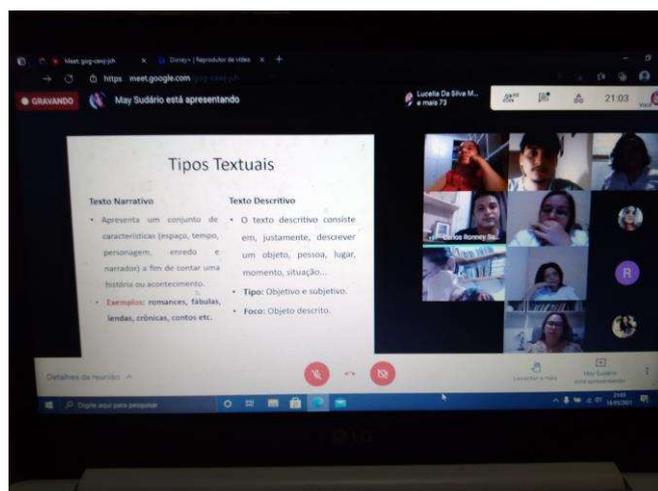
Nas primeiras semanas, trabalhamos com gramática. Os discentes ficavam atentos às aulas, sempre participativos. Os conteúdos ministrados foram “Concordância Nominal e Concordância Verbal”, seguidos sempre de atividades de fixação. Nas semanas seguintes, trabalhamos a disciplina de literatura. Tivemos um retorno positivo dos alunos, percebemos que eles entendiam os conteúdos ministrados sempre que apresentavam as respostas corretas nas atividades de fixação. Cada módulo, sem dúvidas, foi importante para formação e desenvolvimento da nossa futura profissão docente. Foram experiências enriquecedoras e necessárias, todos os estudantes de licenciatura deveriam ter o privilégio de vivenciar tal oportunidade. Cada módulo serviu de aprendizado, deixando como fruto a certeza de que é necessário levar uma educação de qualidade até o aluno, seja por meio de ambiente virtual ou na modalidade presencial.

Figura 1 - Momento de Formação - 14 de janeiro de 2021



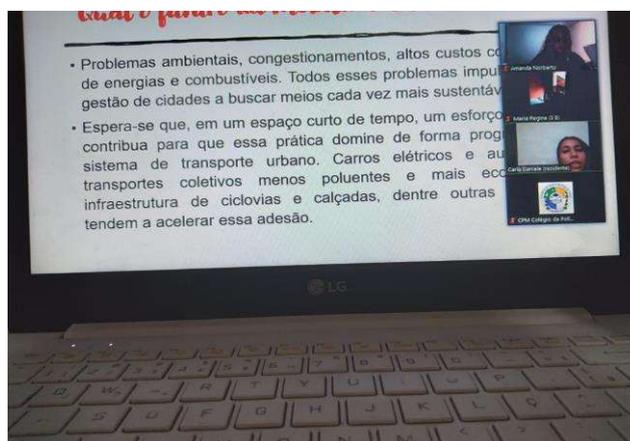
Fonte: Acervo das autoras

Figura 2 - Momento de Formação - 18 de maio de 2021



Fonte: Acervo das autoras

Figura 3 - Regência na Modalidade de Ensino Remoto - 24 de setembro de 2021



Fonte: Acervo das autoras

Figura 4 - Regência - 18 de março de 2022



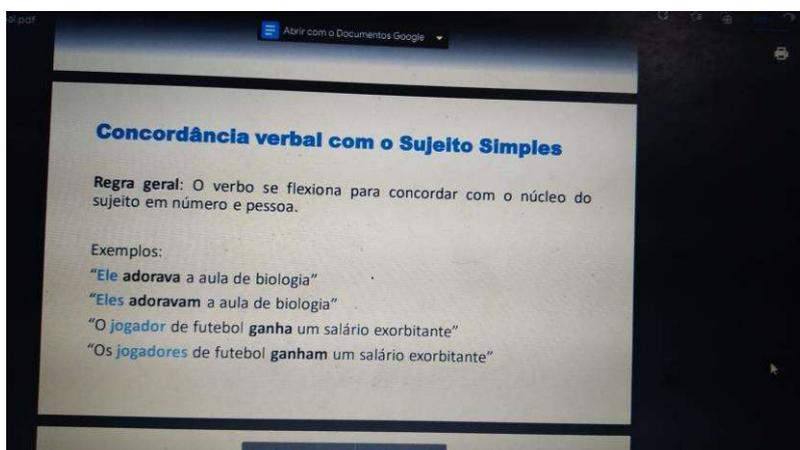
Fonte: Acervo das autoras.

Figura 5 - Material Didático - 16 de março de 2021



Fonte: Acervo das autoras.

Figura 6 - Material Didático - 24 de setembro de 2021



Fonte: Acervo das autoras.

Figura 7 - Material Didático - 18 de abril de 2022



Fonte: Acervo das autoras

Todas as ilustrações representam momentos vivenciados ao longo do Programa Residência Pedagógica. As imagens retratam alguns dos momentos de formação e regência, assim como alguns dos materiais produzidos ao longo dos módulos, com o intuito de proporcionar aulas dinâmicas e enriquecedoras para os nossos alunos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazer parte do Programa Residência Pedagógica nos permitiu ter acesso a riquíssimas experiências, além de nos proporcionar a oportunidade de adquirir muitos conhecimentos na área da docência. Com o programa, pôde-se analisar a atual realidade que as escolas brasileiras enfrentam, os seus pontos positivos e os seus pontos negativos. Pudemos reconhecer o quanto uma educação inclusiva e uma didática dinâmica de ensino da Língua Portuguesa são essenciais para o aluno possuir um bom rendimento escolar. No fim de todos os módulos, foi possível notar o amadurecimento profissional e educacional de todos os residentes. A cada aula dada, a cada assunto explicado, havia uma mudança positiva na postura dos licenciandos.

A Residência Pedagógica foi de suma importância para que esse amadurecimento e crescimento profissional dos residentes acontecesse. Com o programa, pudemos vivenciar inúmeros cenários que, sem dúvidas, nos fortaleceram, nos tornaram experientes e capazes de sermos uma geração de professores promissores, que não se deixaram abalar diante das dificuldades impostas ao longo do caminho.

Embora tenhamos passado por inúmeras dificuldades durante o programa, devido à pandemia, passar por tudo isso foi primordial para a nossa formação docente, pois o programa nos desafiou a buscar caminhos, conhecimentos e adaptações necessárias no âmbito

educacional, para trazer ao aluno melhores métodos de aprendizagem da língua. Apesar de ainda estarmos em processo de formação, nos vimos obrigados a nos reinventar e buscar soluções que se adequassem às necessidades de todos

Portanto, desejamos que o Programa continue crescendo e passe também por uma expansão, dando oportunidade para que outros estudantes se tornem profissionais e professores extraordinários. Esperamos que em um futuro breve as ofertas de acesso ao Programa sejam ampliadas pelo Governo Federal, pois todos têm a ganhar com sua continuação, os residentes, os docentes, a escola, a sociedade e principalmente os alunos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf . Acesso em: 27 de abril de 2022.
- BORGES, Nilda Lima. **O Ensino de Língua Portuguesa nas Escolas de Ensino Fundamental e Médio**. Rio de Janeiro, 2002.
- GERALDI, Wanderley João. **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- OLIVEIRA, D. C. B.; ANDRADE, E. C.; SILVA, A. O. **O Ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica: literatura, uma proposta metodológica**. Manaus, 2019.
- PESCADOR, Cristina M. **Tecnologias Digitais e Ações de Aprendizagem dos Nativos Digitais**. In: V CINFE: Congresso Internacional de Filosofia e Educação, 1, 2010, Caxias do Sul. **Anais [...]** Caxias do Sul: UCS, 2010. p. 1-10.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- PRÁTICAS Pedagógicas: tópicos essenciais**. SAS Plataforma de Educação, 2021. Disponível em: <https://blog.saseducacao.com.br/praticas-pedagogicas/>. Acesso em: 05 maio 2022

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM PERÍODO DE PANDEMIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR DO PIAUÍ

Antonia Maria Ferreira da Silva
Ayla Letícia do Nascimento Moreira
Luciana Barbosa da Silva
Lúcia Maria de Sousa Leal Nunes

1 INTRODUÇÃO

A Residência Pedagógica articulada aos demais projetos da CAPES compõe a Política Nacional de Formação Docente. Desse modo, põe em relevo a importância da formação ainda na formação inicial, de modo mais específico, nos anos finais da graduação, tendo como premissas básicas o entendimento de que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve assegurar seus egressos, habilidades e também certas competências que lhes permitam realizar um ensino significativo na Educação Básica.

Como sabemos, nos casos dos residentes do presente período do programa, tivemos que lidar com um fator incomum, a Pandemia de Covid-19, que assolou a humanidade em todos os aspectos e nos ensinou a lidar com a realidade com uma nova percepção, isso também aconteceu na educação, principalmente na prática formativa. Durante esse período, tivemos acesso ao ensino-aprendizado de forma remota, recebemos a devida formação através de palestras e conferências on-line, realizamos encontros e fizemos o módulo de observação completo via internet, fizemos a primeira parte da regência virtualmente, no final do ano de 2021 e concluímos de forma presencial no início de 2022, a reta final do programa.

Como mencionado, o programa Residência Pedagógica (RP) é apenas uma das ações que integram a Política Nacional de Formação Docente e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciaturas, promovendo a imersão do licenciado na escola e educação básica, a partir da segunda metade do curso, exatamente o que tivemos acesso nesses anos finais da graduação em Letras Português. Tivemos o aperfeiçoamento e formação contínua do processo docente enquanto discentes nos últimos 18 meses.

O projeto Residência Pedagógica objetivou – e almejou - a introdução e reformulação da formação prática de cada residente, também conseguimos estudar e entender a adequação dos currículos e propostas pedagógicas em nossa formação inicial, tudo de acordo com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nossas atividades desenvolvidas no programa consistiram em formação, observação, planejamento e regência, tendo, pois a prática de intervenção escolar, desde a participação com a elaboração de planos de aula, de aulas propostas e avaliações de acordo com o que nos era orientado pelo corpo preceptor, que no nosso caso foi à equipe pedagógica do Colégio da Polícia Militar do Piauí – CPM.

2 DESCRIÇÃO DO CONTEXTO DE AÇÃO DOCENTE

Em Teresina-PI as atividades desenvolvidas por meio do programa de Residência Pedagógica foram direcionadas para duas escolas: o Colégio da Polícia Militar do Piauí e a Unidade Escolar CETI Milton Aguiar. Desse modo, os participantes da RP foram divididos em dois grupos, sendo cada um conduzido a colaborar em uma dessas escolas. Assim, estivemos no grupo que ficou no Colégio da Polícia Militar.

Na Residência Pedagógica, tivemos o auxílio da professora preceptora Luciana Silva e da docente orientadora Lúcia Leal. Constantemente estávamos em contato com projetos de formação que nos ajudaram a enriquecer e aprimorar o nosso conhecimento educacional, dessa forma, nos sentimos preparados para o ambiente escolar.

O Colégio da Polícia Militar do Piauí também é chamado de CETI Governador Dirceu Mendes Arcoverde, ele funciona em período integral e possui turmas somente do Ensino Médio. O ingresso na escola é por meio de teste seletivo, além disso, ela também proporciona almoço gratuito para os alunos.

Os objetivos do programa de Residência Pedagógica são:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma avá a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;
- IV. Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (BRASIL, 2018).

À vista disso, a escola possibilitou que os objetivos do programa fossem assegurados e, assim, nos sentimos confortáveis em contribuir também com nossas ideias em conjunto com a professora para que as aulas fossem desenvolvidas da melhor forma possível. Com a ajuda de

todos os envolvidos, a nossa experiência no Colégio da Polícia Militar do Piauí foi grandemente proveitosa e, com certeza, se tornou um aspecto fundamental para o nosso processo formativo.

3 EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Desde muito cedo, entendíamos que acessar a um curso universitário seria o passaporte para alcançar um futuro diferente dos daqueles que nos antecederam. Tínhamos o desejo de sermos professoras de Língua Portuguesa. Para Coracini (2002), a formação de professor se dá logo na infância, quando temos as primeiras experiências estudantis e mediante influências recebidas. Assim, recordamos a magia que foi começar o curso e dos detalhes dos primeiros dias. A Residência Pedagógica foi o programa que muito contribuiu durante a graduação em diversos aspectos, dentre eles o econômico, pois pudemos contar com a ajuda da bolsa e desse modo focar nos estudos.

As experiências vivenciadas durante o programa nos permitiram ter clareza de que a sala de aula era nosso lugar. Ressaltamos a importância do referido programa em nosso processo formativo, pois o contato com profissionais experientes, vivenciar a docência ainda durante o curso de formação inicial foi e será o diferencial em nossa carreira acadêmico-profissional. Nóvoa (1991) ressalta a importância do compartilhamento de experiências no processo formativo, assim o apoio recebido foi fundamental para a construção de novas práticas pedagógicas, pois ninguém domina completamente a profissão. Então, fica estabelecida a importância da preceptora e da docente orientadora na formação do futuro docente.

Desse modo, entendemos que nossa imersão na escola campo, volta-se para o processo de reflexão crítica conjuntamente com o preceptor, levando-nos a revisitar e a examinar os pressupostos ideológicos que fundamentam nossa prática educativa, favorecendo questionamentos sobre concepções de ensino e de ser professor. Essa reflexão nos possibilita maior autonomia para discernir sobre o que fazer e como fazer em nosso *métier* pedagógico.

Não podemos esquecer que nosso primeiro módulo da edição de 2020 iniciou em meios ao que consideramos um dos tempos mais difíceis para a humanidade, a pandemia de Covid-19 que abalou com todas as estruturas das mais diversas camadas sociais, dentre as quais a educação, precisou-se esperar em casa durante o isolamento social para conter o vírus, em meio a tantas incertezas tivemos que confiar e no momento certo retornamos de forma remota, confesso que não foi uma das melhores tarefas, uma vez que ainda estava no 5º período, ter que conter toda aquela animação, aquela expectativa e anseio pelo contato presencial, não foi fácil, nem em relação às aulas do curso e nem em relação aos encontros formativos pela Residência Pedagógica, mas conseguimos.

Realizamos os módulos iniciais e a primeira parte da regência pelo ambiente virtual, participamos de atividades e projetos que estavam acontecendo nas escolas que ficamos alocados, no meu caso foi o Colégio da Polícia Militar do Piauí, inicialmente participamos ministrando aulas (em formato de apresentação em grupos) no projeto de preparatório para o Enem na unidade escolar, ofertados para todas as turmas de terceiro ano. Confesso que foi “estranho” e um pouco diferente do que eu esperava, com a queda de casos de infecções e óbitos pelo vírus nos organizamos para retornar de forma gradativa, assim conseguindo concluir a regência no formato presencial. Um momento mágico poder reencontrar os colegas residentes e conhecer pessoalmente a coordenação do programa, os preceptores e os alunos, ter verdadeiramente o contato com a sala de aula.

Quando entramos no Residência e começamos participar das atividades escolares, o ensino era híbrido, ou seja, os alunos poderiam participar de forma presencial ou remota. Como no período o vírus ainda era agressivo e nem todos os residentes tinham tomado a segunda dose da vacina ainda (a utilização da vacina era muito recente), ficou concordado que ficaríamos ministrando aula pelo método remoto, e desse modo, os alunos e nós não ficaríamos tão vulneráveis ao vírus.

Sempre participava, com os outros residentes, de reuniões para discutir juntamente com a professora responsável o planejamento das aulas e os dias que ministrariamos. A turma era do terceiro ano do Ensino Médio, então o foco estava em realmente ajudá-los a se prepararem para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), além disso, uma das nossas preocupações era discutir a importância que a Língua Portuguesa possui não somente no âmbito do vestibular, mas também para uma melhor comunicação, interpretação, expressão, leitura, entre outros.

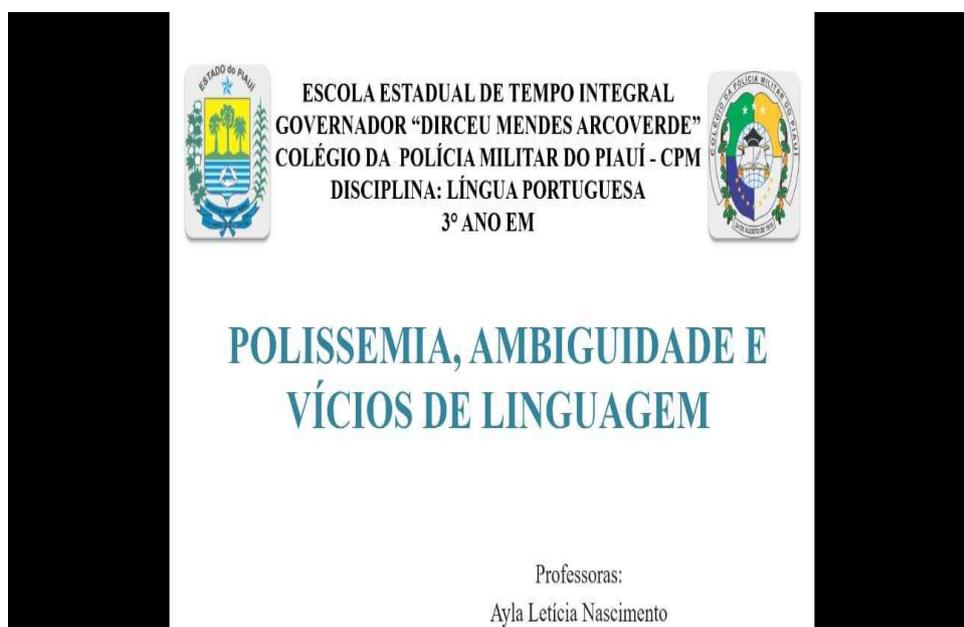
As aulas aconteciam por meio da plataforma *zoom* e o número de alunos geralmente era alto, alguns moravam em outra cidade, desse modo o ensino remoto os ajudavam a continuar acompanhando o conteúdo. Ademais, era utilizada também uma plataforma chamada *classroom* que era atualizada com atividades, slides administrados nas aulas e temas para o desenvolvimento de uma redação. Por meio do *classroom* eu também corrigia as produções de textos, sempre adequando e tecendo comentários para que eles pudessem compreender em que momento poderiam melhorar suas aprendizagens. Era uma ótima ferramenta, pois tínhamos um contato mais direto de avaliação e assim poderíamos ajudar, de forma mais assertiva, os alunos.

Antes de iniciarmos as aulas de redação, a professora preceptora nos ministrou um minicurso de correção da redação, apresentando as competências necessárias para uma correta avaliação. Mostrou também exemplos de textos e as notas que cada um merecia, sempre conforme as orientações oficiais indicadas pelo ENEM. Esse período foi de grande importância

para mim, afinal, professores de Língua Portuguesa constantemente estão em contato com esse tipo de atividade e entender melhor como qualificar de forma justa as redações dos estudantes é benéfico tanto para docentes, quanto para discentes.

As aulas que ministramos foram de gramática e redação. Em relação à primeira, o planejamento seguia uma ordem bem específica: explicar o conteúdo, esclarecer eventuais dúvidas e responder juntamente com os alunos um exercício temático. Apesar de a grande maioria dos alunos permanecerem as câmeras desligadas, percebemos que eles eram bastante participativos, geralmente perguntavam algo e correspondiam a nossa interação. Nos slides, buscávamos diversificar os textos, utilizando alguns na forma verbal, não-verbal e mista, para realmente estimular a comunicação entre nós. Logo, muitos ajudavam na leitura e respondiam as atividades que eram colocadas. Claro que também tiveram alguns questionamentos acerca do conteúdo, mas eu sempre buscava tranquilizar e esclarecer as devidas dúvidas. Buscamos nessas aulas também alertar sobre o preconceito linguístico, afinal, a gramática normativa não deve servir como fonte de humilhação para ninguém.

Figura 1 – Slide com o conteúdo de gramática



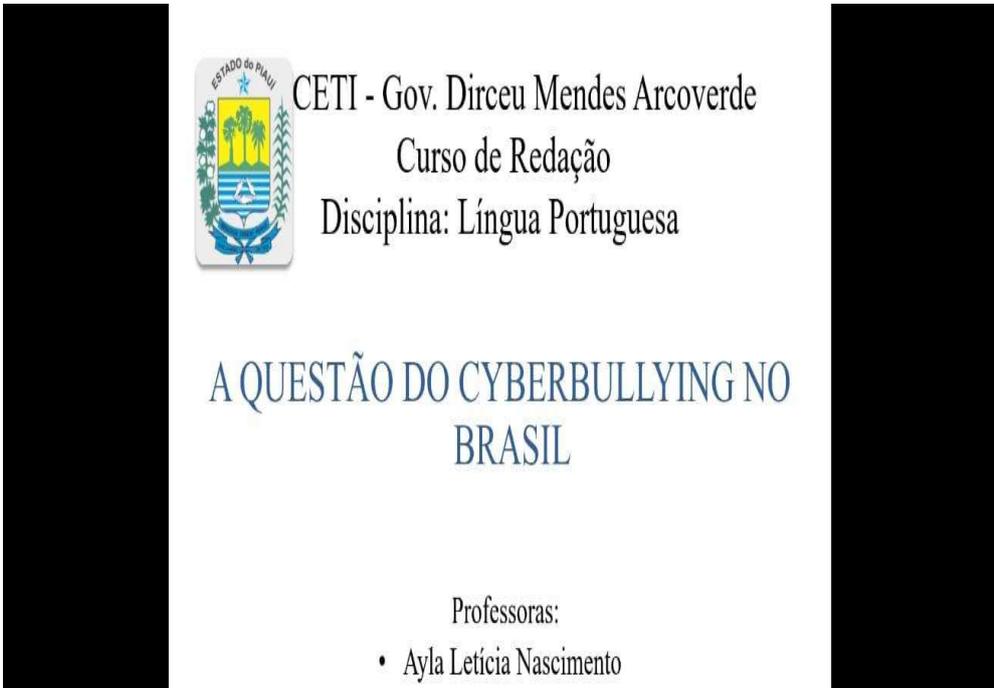
Fonte: Acervo do Projeto.

Nas aulas de redação o foco sempre foi apresentar um tema específico que poderia estar no ENEM para assim oferecer formas de desenvolvê-lo. Primeiro eram apresentadas informações acerca do tema, mostrando possíveis problematizações e soluções, nestas aulas o nível de interação era maior, os alunos gostavam e sempre contribuía com alguma referência ou vivência. Promover reflexões e debates acerca do tema auxiliava na diversificação de

argumentações. Além disso, geralmente, eram colocados alguns exemplos de redação com a temática, dessa forma os alunos poderiam analisar e verificar como poderiam escrever na prática. No final, era solicitada por nós uma redação criada por cada um para determinado dia.

Nas aulas de redação o foco sempre foi apresentar os principais temas que poderiam cair na redação do ENEM, para isso levamos os mais variados temas para o âmbito de debate e discussão, como ‘A educação em tempos de Pandemia’, ‘Mobilidade urbana’, ‘Ensino a distância’, ‘Cyberbullying’, dentre todas outras abordagens, nesse caso notemos que não apresentamos aulas apenas orientando como usar a estrutura de produção do texto dissertativo-argumentativo, mas orientando os alunos a refletirem sobre as temáticas que poderiam cair na redação no dia do exame e também contribuindo na visão crítica de cada uma. Primeiro eram apresentadas informações acerca do tema, mostrando possíveis problematizações e soluções, nestas aulas o nível de interação era maior, os alunos gostavam e sempre contribuía com alguma referência ou vivência. Promover reflexões e debates acerca do tema auxiliava na diversificação de argumentações. Além disso, geralmente, eram colocados alguns exemplos de redação com a temática, dessa forma os alunos poderiam analisar e verificar como poderiam escrever na prática. No final, era solicitada por nós uma redação criada por cada um para determinado dia, assim podíamos acompanhar a evolução de casa aluno.

Figura 2 – Slide com o conteúdo de redação



ESTADO DO PIAUÍ

CETI - Gov. Dirceu Mendes Arcoverde
Curso de Redação
Disciplina: Língua Portuguesa

A QUESTÃO DO CYBERBULLYING NO
BRASIL

Professoras:
• Ayla Letícia Nascimento

Fonte: Acervo do Projeto.

Ter esse contato com o universo docente me fez perceber que um professor nunca deve subestimar a pesquisa. A busca por conhecimento e a reinvenção devem ser características fundamentais para todos, mas principalmente para um educador. O mundo muda e, conseqüentemente, as pessoas também. Nesse sentido, percebi a necessidade que nós, professores, temos em não nos considerarmos conhecedores de tudo, mas sempre buscar aprender para assim proporcionar um maior apoio educacional para os alunos.

De acordo com Antunes (2019, p. 174) “a consciência de uma outra imagem de professor é cada vez mais clara: o professor que se refaz, que redescobre, que reinventa, que revê suas concepções e atitudes, que não está ‘formado’ e, portanto, redimensiona seus saberes”. No contexto da quarentena, essa imagem ficou ainda mais clara. Os professores tiveram uma demanda totalmente diferente de antes, além de buscar novas formas de reconstituir o ensino escolar, ainda tiveram que conviver com diversas dificuldades provenientes da pandemia. Tive a oportunidade de presenciar as duas formas de ensino: remoto e presencial.

A partir de março de 2022 pude ter a experiência de ministrar aula no Colégio da Polícia Militar pessoalmente, de forma presencial. Foi uma prática enriquecedora e os aprendizados foram muitos. A professora preceptora foi extremamente solícita e nos ajudou a entender um pouco mais sobre a turma e como poderíamos ensinar de modo proveitoso. Dias antes de cada aula ela compartilhava conosco o assunto que deveria ser abordado, além disso, nos ajudava com contribuições para a complementação do material didático.

No primeiro dia a aula foi de gramática com o tema sobre concordância nominal. O conteúdo exigia que os alunos já tivessem conhecimentos prévios acerca das classes gramaticais e, para a nossa alegria, todos já tinham essa compreensão e conseguiram acompanhar a aula sem muitas preocupações nesse sentido. Utilizamos imagens e textos curtos no slide e constantemente pedia a colaboração dos alunos nas leituras. Eles eram participativos e eu não tive problemas nesse sentido, alguns gostavam de fazer questionamentos e isso mostra que realmente estavam prestando atenção e interessados em se aprofundar nos assuntos.

Figura 3 – Ministrando aula



Fonte: Acervo do Projeto.

O sistema avaliativo do Colégio da Polícia Militar segue o padrão da Secretaria Estadual de Educação e Cultura SEDUC, a saber, o ano letivo é dividido em 04 bimestres, constando de 02 notas avaliativas, o que não quer dizer que se resume a apenas 02 atividades avaliativas. Assim, durante o bimestre, são realizadas várias atividades, umas avaliativas e outras não, mas como a preceptora nos repassou, os alunos são sempre avisados previamente, no caso das turmas que acompanhamos, eles faziam simulados que valiam notas e como nós residentes estávamos engajados no aprimoramento dos conteúdos das turmas, a professora preceptora pedia a nossa contribuição também nesse quesito, o que era feito da seguinte maneira, ao término de cada bloco de conteúdos, cada dupla de residente ficava responsável para enviar uma relação de questões sobre todos os assuntos trabalhados, na sequência a professora selecionava os mais relevantes para completar estes simulados avaliativos, assim pudemos ter contato direto à forma de avaliação da escola, passando pelo procedimento na prática.

Figura 4 – Ministrando aula sobre concordância



Fonte: Acervo do Projeto.

Figura 5 – Resolução de atividades



Fonte: Acervo do Projeto.

Esses momentos nos fizeram entender sobre a importância do professor, antes de ministrar aula, pensar em eventuais dúvidas que podem ser geradas e, assim, estar preparado para esclarecer. Ademais, sempre busquei colocar no slide algumas pequenas perguntas para

responder juntamente com os alunos, dessa forma eu consigo ter uma melhor dimensão da compreensão que eles estão construindo e, se for o caso, relembrar alguma regra.

Nunca é fácil estudar gramática normativa, as diversas regras podem ser cansativas para alguns. Mas é necessário que o professor de Língua Portuguesa sempre busque elucidar a importância da matéria e promover também reflexões acerca de seu uso. Antunes (2019, p. 16) esclarece que “não saber tais regularidades concorre, significativamente, para deixar-nos limitados no acesso ao conhecimento e nas atividades de sua produção e de sua distribuição”, ou seja, as regras gramaticais não são importantes apenas no âmbito escolar, mas dominá-las proporciona um maior preparo e acesso às oportunidades que o mundo oferece.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também oferece diversos tipos de aprendizagens e auxilia na diversificação do ensino de Língua Portuguesa na grade escolar, oferecendo para o aluno não mais a compreensão das regras de forma isolada, mas sempre buscando apresentar os campos de atuação em que elas podem ser inseridas. Nesse sentido, a BNCC tem auxiliado bastante os professores a desenvolverem estratégias educacionais e, dessa forma, ajudar os alunos a apreender melhor os assuntos.

No segundo dia a aula foi sobre concordância verbal e utilizamos o slide para destacar melhor algumas informações e interagir com os alunos. Eles permaneceram participativos e buscavam sempre colaborar nas aulas, fazendo as leituras e respondendo as nossas perguntas. Perto do final da aula distribuimos algumas atividades impressas com questões de concurso/vestibular que continham o assunto ministrado no dia. Demos um tempo e ainda conseguimos corrigir junto com eles alguns tópicos.

Figura 6 – Slide sobre concordância verbal



The slide features a white background with black text and two logos. On the left is the coat of arms of the State of Piauí, and on the right is the logo of the Piauí Military Police. The central text reads: 'GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ', 'SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO - SEDUC', 'CETI - GOVERNADOR DIRCEU MENDES ARCOVERDE', 'COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR DO PIAUÍ - CPM', 'RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA - UESPI', 'DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA', '3º ANO "B"', and 'DATA: 22/03/22'. Below this, the title 'CONCORDÂNCIA VERBAL' is written in large, bold, red letters. At the bottom left, the names of the teachers are listed: 'PROFESSORAS: Ayla Leticia do Nascimento Moreira' and 'Maria Luiza Eloí Melo de Araújo'. At the bottom right, there is a small illustration of a young girl with black hair, wearing a white school uniform with a red tie, sitting at a desk and writing.

Fonte: Acervo do Projeto.

Figura 7 – Aula sobre concordância verbal



Fonte: Acervo do Projeto.

Figura 8 – Ministrando aula sobre gramática



Fonte: Acervo do Projeto.

Nos dois últimos dias que ministramos presencialmente, as aulas foram de Literatura. No primeiro dia ensinamos sobre as Vanguardas Europeias e as suas influências para as expressões artísticas no Brasil e, no geral, os alunos interagiram bastante, questionavam os significados de alguns quadros e poemas, debateram sobre as ideias daquela época e demonstraram bastante interesse. No slide que apresentamos buscamos mesclar textos com imagens, sempre pedindo para que alguém se voluntariasse para ler, o que não foi um problema. Fazer uma leitura em voz alta na sala de aula pode parecer um exercício simples, mas é uma importante ferramenta de estímulo para trabalhar a concentração do aluno e a oralidade.

No segundo dia o tema central foi a Semana de Arte Moderna, visto que no ano corrente (2022) estava sendo comemorado o centenário do evento que marcou e revolucionou o cenário

artístico brasileiro. Mostramos imagens, informações e curiosidades, além disso, no final da aula apresentamos um vídeo de uma cena da minissérie *Um só Coração* que tratava justamente sobre a Semana, o que causou ainda mais curiosidade sobre o assunto.

Figura 9 – Aula sobre Literatura



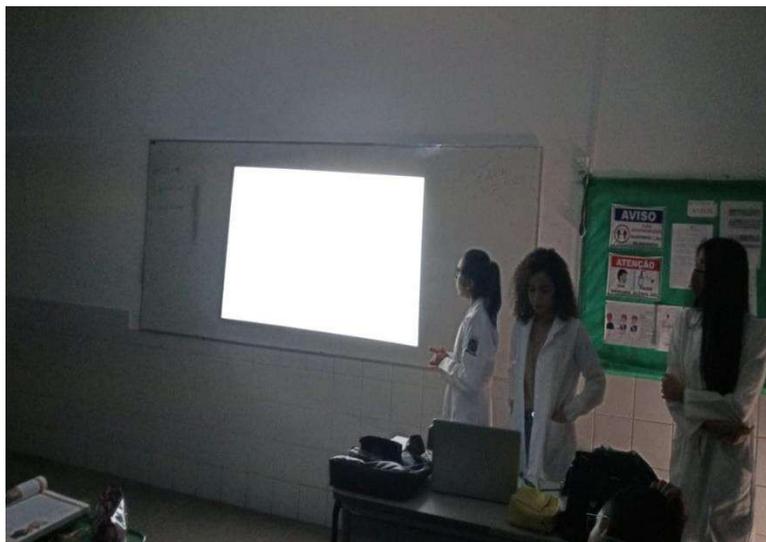
Fonte: Acervo do Projeto.

Figura 10 – Aula sobre a Semana de Arte Moderna



Fonte: Acervo do Projeto.

Figura 11 – Regência utilizando slide sobre literatura



Fonte: Acervo do Projeto.

Instigar os alunos a se aprofundarem ainda mais no conteúdo, além do que já foi exposto em sala de aula, é o desejo de todos os professores que buscam não apenas compartilhar conhecimento, mas também fornecer caminhos para uma compreensão mais abrangente. A experiência de estar em uma escola e ter a oportunidade de colocar em prática tudo aquilo que aprendemos na universidade é de extrema relevância e contribui grandemente para a nossa formação.

Figura 12 – Alguns residentes com a professora preceptora



Fonte: Acervo do Projeto.

Figura 13 – Residente com a professora preceptora



Fonte: Acervo do Projeto.

Dessa maneira, acreditamos que a Residência Pedagógica é um programa que proporciona um contato necessário com a realidade escolar. É por meio da Residência que podemos também unir a teoria com a prática e contribuir para o ensino de tantos jovens. As pesquisas na área da educação não devem ficar limitadas à Universidade, sendo nosso dever transmitir os aprendizados recebidos para a sociedade e auxiliar no desenvolvimento de tantas escolas que vivem diariamente os desafios docentes do Ensino Básico. Portanto, acredito que os muitos benefícios do RP não se restringem somente aos bolsistas e voluntários, mas também para todos os alunos, professores e trabalhadores pertencentes à área da Educação que puderam conhecer e ter algum contato com os projetos que o programa proporciona.

Particularmente foi um momento mágico que jamais perderemos da memória: preparar uma aula, se organizar, estudar, pesquisar e chegar na sala de aula para ministrar era tudo o que queríamos. Hoje somos felizes e, prestes a concluir a licenciatura, podemos afirmar sem medo, nascemos para ser professoras, e graças ao Residência Pedagógica pudemos ter tal clareza.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fazer pedagógico é um aprendizado contínuo e se aprende a cada passo e o programa Residência Pedagógica foi o nosso contato inicial de acesso a essa caminhada, muito ainda temos para aprender sobre as exigências que a dinamicidade da prática educativa exige, mas nossa experiência extraída deste programa é de grande importância e muito determinará nosso saber e nosso lidar com a questão pedagógica, quando professores graduados. Nesses 18 meses como residentes tivemos grandes oportunidades, tivemos contato com a realidade que nos

aguarda em sala de aula, tendo antes participado de inúmeras atividades de cunho formativo e instrutivo.

Como sabemos, o edital de 2020 do Programa Residência Pedagógica iniciou tão logo foi decretada a pandemia por causa do surto de casos da COVID-19 provocados pelo coronavírus, fazendo com que esperássemos um período considerável até o início das atividades do módulo 01 via Google Meet (o ambiente virtual que nos proporcionou os encontros iniciais. Foi nesse ambiente virtual que realizamos diversas discussões acerca do ensino-aprendizado, das principais temáticas adotadas no processo formativo do docente, sobre os principais procedimentos realizados até a etapa final de ensino, a aula. Tirando, dentre muitas, a conclusão de que a educação não é um dos processos mais simples da sociedade, muito mais por vontade, é algo que exige entrega, preparação e dedicação.

Quanto aos requisitos de um bom profissional da educação, a BNCC nos apresenta 12 competências, sendo elas: didática, relacionamento, exigência, domínio da área de conhecimento, experiência de mercado, flexibilidade, criatividade, comunicação, liderança, planejamento, comprometimento e empatia. Vale frisar que exceto à experiência de mercado, durante a nossa experiência de Residência Pedagógica tivemos acesso a todas essas competências, se não na qualidade de apresentá-las, mas no contexto de observá-las e isso nos torna mais professores e mais seguro da profissão que escolhemos nos aperfeiçoar para exercer.

Como força de relato, gostaríamos de aqui registrar o fascínio que foi participar desse processo sob orientação das professoras Lúcia Leal e Luciana Silva, com tamanha dedicação, compromisso, engajamento, o que as tornou nossas motivadoras e inspiradoras. O processo de ensino, como tivemos acesso, à primeira vista, pode parecer difícil e trabalhoso, mas vendo como cada uma dessas duas professoras se organizava e nos cobravam no melhor sentido da palavra, é claro, pudemos perceber que ainda bem que existe um professor que não nos julga, mas orienta; não nos desmotiva, mas eleva o nosso nível de potencial; que não nos deixa à deriva do processo, mas nos acompanha, orientando, instruindo, sugerindo, encaminhando da melhor forma possível e isso me marcou muito nesse programa da Residência Pedagógica, como sempre pensávamos “quando crescer, queremos ser como elas”, verdadeiras divas da educação.

A pandemia da Covid-19 impactou a sociedade como um todo e, conseqüentemente, a educação foi afetada de diversas maneiras. Os professores tiveram que se reinventar e enfrentar desafios que se agravaram com o alastramento do vírus. Uma das ferramentas mais utilizadas nesse período, sem dúvidas, foi a *Internet* e a partir dela, as plataformas de videochamadas para

poder continuar o ensino e tentar amenizar piores impactos na educação. Foi nessa conjuntura que nos juntamos à Residência Pedagógica.

Apesar do período instável, o programa nos auxiliou e nos trouxe bastante segurança para podermos contribuir sem maiores complicações. No início, em 2021, as vacinas ainda estavam sendo introduzidas, logo, as nossas aulas se davam por meio da plataforma *zoom*. Foi um período de grande capacitação para nós, aprendemos como utilizar as ferramentas virtuais e como planejar uma aula visando a concentração, instigação e interação dos alunos.

Em 2022, quando os casos de morte por Covid estavam bem menores e todos os residentes estavam já vacinados com as duas doses, decidimos que seria um bom momento para retornar às atividades presenciais. Assim, em abril, pudemos observar a escola e o seu funcionamento na prática, além de podermos compreender melhor a rotina de um professor do Ensino Médio.

A partir do contato que tivemos com essas duas experiências (remoto e presencial), tivemos a oportunidade de compreender as características de ambas e as formas de lidar com elas. Além disso, a Residência Pedagógica foi fundamental para a nossa formação docente, além de nos ajudar a compreender o funcionamento de uma escola e os métodos pedagógicos, para assim, estimular em nós o privilégio de unir a teoria com a prática ainda na graduação.

Portanto, o programa funciona também como uma grande motivação para todos os licenciandos que desejam apreender mais sobre a docência por meio de uma imersão no ensino básico, ademais, todos os encontros de formação durante o ano que o RP proporcionou nos ajudaram a possuir uma maior preparação e, conseqüentemente, confiança para ministrar aula.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria GAB n.º 38, de 28/02/2018**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

CORACINE, M. J. (org.). **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Argos Editora, 2002.

NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

AS DUAS FACES DO ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA NA ESCOLA DR. JOÃO SILVA FILHO: DIFICULDADES NO ENSINO E INCLUSÃO DIGITAL

Mary Angélica Costa Tourinho
Sandrilene Borges do Nascimento
Ana Caroline Alencar Reis
Denilson Vieira da Silva
Francisco Eduardo Souza Santos
Francisco Nathan Castro de Carvalho
Iago de Brito Castro
Maria das Graças da Silva Brito
Vitória Maria Costa Carvalho

1 INTRODUÇÃO

Esse trabalho faz uma análise de experiências vivenciadas por residentes participantes do Programa de Residência Pedagógica, entre anos de 2020 e 2022, um projeto do Ministério da Educação (MEC) desenvolvido juntamente com a coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O programa tem como objetivo aprimorar licenciandos(as) no âmbito de sua prática docente, proporcionando aos seus integrantes, atuação na educação básica ainda durante a graduação. Também busca possibilitar um impacto positivo na aproximação de instituições de nível superior com escolas de ensino básico. Nesse sentido, o projeto integra vários sujeitos nesse processo. Docentes de cursos de licenciatura, professores, que atuam como preceptores nas escolas, campo de exercício dos residentes, dos alunos dessas escolas que, acreditamos, acabam sendo beneficiados com um acompanhamento sistemático de discentes em processo de formação para o exercício da docência.

A possibilidade de uma bolsa remunerada, também é algo que não devemos deixar de considerar, pois, acaba também permitindo a continuidade dos estudos dos residentes, diminuindo sobremaneira a evasão dos cursos de licenciatura.

O nosso trabalho, aqui apresentado, desenvolveu-se a partir do programa de residência do subprojeto de História da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Campus Alexandre Alves de Oliveira, na cidade de Parnaíba, em meio às experiências desenvolvidas por um grupo de residentes na escola pública Estadual Dr. João Silva Filho, localizada na rua Centenário, Bairro Piauí.

O recorte aqui apresentado aborda o primeiro módulo do projeto, que teve início em novembro de 2020 e foi concluído em abril de 2021. No primeiro momento o trabalho traz um relato detalhado das principais atividades e metodologias adotadas pelos coordenadores e

preceptores em meio à paralização das aulas presenciais nas escolas, por conta da decretação de pandemia, causada pelo vírus *SARS-CoV-2*.

As metodologias adotadas incluíram desde o oferecimento de cursos de formação, que possibilitaram os residentes terem mais propriedade para a prática em sala, quando as atividades nas escolas retornassem, quanto ações desenvolvidas, com a finalidade de tornar possível a aprendizagem dos alunos no modelo de ensino remoto, que foi adotado em caráter emergencial. Ou seja, se fazia necessário ministrarmos os conteúdos/aulas, em um espaço virtual, na modalidade síncrona¹⁴, embora fossem também desenvolvidas atividades assíncronas¹⁵.

Mesmo antes da COVID-19 algumas instituições de ensino estavam contabilizando uma alta na adoção de tecnologias educacionais, entretanto esse crescimento era pouco efetivo nas unidades públicas de ensino, ainda mais considerando a diversidade regional e as disparidades entre espaços urbanos e rurais. A epidemia, se trouxe por um lado a reflexão sobre levar a sério essa questão, expôs um fosso quase intransponível entre diferentes realidades, com relação à inclusão e exclusão digital no Brasil.

O impacto da pandemia afetou de várias formas a vida cotidiana dos cidadãos, o poder econômico da maioria das famílias diminuiu, a saúde mental e física sofreu grande impacto. No Brasil a crise se agravou muito por conta do não comprometimento no cumprimento das orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS). O sistema educacional sofreu também grande crise, considerando a diminuição vagarosa nos números de casos de COVID-19 - e essa demora que esteve ligada diretamente ao descompromisso dos órgãos públicos no combate do vírus – impedindo um demorado retorno às aulas. Segundo pesquisa publicada em 26 de outubro de 2021 no site da Fundação ABRINQ: “[...] pouco mais de 53% das escolas públicas conseguiram manter o calendário letivo original no ano passado. No ensino privado, cerca de 70% das escolas conseguiram manter a previsão inalterada”. Mesmo com o esforço dos profissionais da educação, buscando minorar os problemas que envolviam a escola pública, as consequências talvez se prolonguem por um longo tempo.

Dentro das vivências que aparecem no recorte trabalhado, tivemos também a experiência do ensino presencial, quando as escolas retornaram às aulas presenciais. Nesse

¹⁴ Síncronas: É a modalidade onde o professor transmitirá ao vivo sua aula, através de sua plataforma escolhida. Ver: Direito UERJ. Disponível em: <http://www.direito.uerj.br/forum/faq-perguntas-frequentes/o-que-sao-atividades-sincronas-e-assincronas>

¹⁵ Assíncronas: É o conteúdo disponibilizado dentro da plataforma AVA, onde o professor disponibilizará o material (tarefas, questionários, textos, vídeos, links etc.) referente à sua matéria. Ver: Direito UERJ. Disponível em: <http://www.direito.uerj.br/forum/faq-perguntas-frequentes/o-que-sao-atividades-sincronas-e-assincronas>.

momento as reuniões passaram a ser mais pontuais, voltadas para a realidade específica da Escola Municipal Dr. João Silva Filho, considerando seu calendário e planejamento. A nossa preceptora, apresentou a realidade da instituição para os residentes, e fez as divisões necessárias para o começo da regência e desenvolvimento do projeto denominado “*Améfricas*”: *mulheres inspiradoras do Piauí*, que busca visibilizar mulheres piauienses que, em diferentes tempos, lutaram em favor de causas que, de alguma forma, possibilitaram melhorias que afetaram a vida delas e da sociedade de modo geral.

A partir de dos pontos explanados pós-análise dos relatórios, frequência e portfólio dos residentes que estão ativos no programa hoje, e participaram desde o primeiro módulo, o trabalho traça pontos positivos e negativos sobre a adaptação do ambiente escolar a nova modalidade de ensino. Os pontos mais discutidos serão: a observação dos residentes pré-exercício das docências em sala, a efetividade da aprendizagem no ensino remoto, as novas metodologias de ensino utilizadas, a aproximação das tecnologias com o ambiente educacional, e uma formação mais completa e atual para os professores.

Traçando um panorama geral, explanamos a realidade da Escola Dr. João Silva em meio às aulas remotas, as consequências para os alunos e professores dessa nova forma de trabalhar o ensino-aprendizagem, e dificuldades enfrentadas pelos discentes com relação à disponibilidade de uma internet de qualidade para participar das aulas, a necessidade de um acompanhamento individual para um entendimento satisfatório do conteúdo, e de aulas de reforço no contraturno.

Com relação a realidade dos docentes, o trabalho apresenta dificuldades com o universo tecnológico, antes da pandemia os recursos utilizados durante os estágios não tinham na maioria das vezes muita afinidade com a tecnologia, uma vez que essa não se apresentava muito efetiva no ambiente de ensino, principalmente nas escolas públicas, no entanto a análise também retrata um crescimento na formação desses profissionais, através de uma busca por metodologias cada vez mais atrativas para desenvolverem durante as aulas remotas.

2 VIVÊNCIAS DE UMA PANDEMIA; AS EXPERIÊNCIAS DOS RESIDENTES NAS AULAS REMOTAS

Os residentes atuaram entre janeiro e abril de 2021 na Escola Municipal Dr. João Silva Filho nas turmas de sexto, sétimo e nono ano do ensino fundamental. Essa edição do Residência Pedagógica abraçou a causa do ensino remoto proposto pelo MEC como medida sanitária em vista da pandemia mundial da COVID-19. Dessa forma, todas as reuniões de formação e planejamento necessárias aconteceram através da plataforma *Google Meet*, e as aulas foram

ministradas na plataforma digital *WhatsApp*, por meio de grupos organizados pela direção e coordenação da escola. Esse recurso foi considerado o mais viável, em meio a outros, por conta da realidade social da maioria dos alunos, que não dispunham de computadores, *notebooks* ou *tabletes*.

No primeiro momento a coordenação do subprojeto de História, fez uma sondagem, junto às escolas envolvidas, que já vivenciavam as incertezas da pandemia, como poderíamos, de modo mais efetivo, para minorar os impactos da modalidade de ensino que foi implantada. De modo geral os pedidos se encaminhavam para o apoio no intuito de tornar as aulas mais dinâmicas, com o uso de tecnologias.

Em meio à demanda acima mencionada, e preocupada com a situação adversa vivida por todo o universo educacional, propôs aos residentes formações teóricas que permitissem uma maior segurança desses frente à atuação em sala de aula. Foram oferecidas pelo programa palestras como: “A Formação dos professores em tempos de pandemia”; “BNCC– Histórico, concepções e implicações na formação docente”; “Metodologias ativas - origens conceitos e aplicações.” Foi um momento mais geral do programa onde todos os subprojetos participaram, as palestras ocorreram através da plataforma digital do *YouTube*. Como observamos no trecho a seguir:

Nossa capacitação foi feita de modo virtual, por conta do momento de pandemia que estamos vivendo do novo coronavírus, o coordenador juntamente com a preceptora sempre esteve disponível para nos ajudar, inicialmente fizemos um curso online sobre a BNCC (anos finais do ensino fundamental de história) com o intuito do aprofundamento da aprendizagem em relação ao conteúdo, conhecendo sua importância, seus fundamentos, e as características pensadas para promover a aprendizagem de todos os estudantes, participamos do evento virtual, organizado pelo curso de História da UESPI de Parnaíba, dos programas residência pedagógica e programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID). (Caroline Reis, 2022.)

Em um segundo momento já somente do subprojeto de Residência de História da UESPI - Parnaíba os coordenadores indicaram cursos auxiliares como um mecanismo de lidar com a paralização das escolas, uma das formações propostas foi: “Formação BNCC da plataforma AVAMEC”, dos cinco documentos de residentes analisados pelo artigo em quatro deles consta a participação nesse curso. Uma segunda formação sugerida foi à participação no “I Congresso Internacional de Gênero, Políticas e Epistemologias: abordagens contemporâneas.” Dos residentes analisados três participaram. Essa etapa do programa foi de suma importância para desenvolver e estimular nos residentes um senso crítico reflexivo sobre a nova realidade de ensino exposta pela pandemia.

Em um terceiro momento foram feitas reuniões para a socialização entre os coordenadores, preceptores e residentes. Durante os eventos foram divididos os residentes entre as duas escolas contempladas com o programa em Parnaíba, como também, foi discutida a realidade na cidade das aulas remotas, os anseios dos preceptores com relação as suas determinadas escolas e corpos discentes.

Posteriormente os residentes deram início as atividades na escola Dr. João Silva Filho, de imediato começaram a acompanhar as aulas de História através das salas virtuais nos grupos de *WhatsApp*. Nesse momento observaram as aulas da professora preceptora, nas turmas do sexto, sétimo e nono ano que aconteciam as segundas e sextas-feiras. Essa experiência foi importante para os residentes se adaptarem a realidade do ensino remoto na escola-campo, e administrarem as possíveis metodologias que utilizariam durante a regência.

Antes de iniciarmos a regência realizou-se uma reunião em que foram expostas as opiniões e impressões dos residentes, quanto as observação e metodologias possíveis de aplicação nas salas de aula virtuais. Foi também realizada uma divisão por turma dos residentes, e proposto um rodízio entre esses e as turmas durante todo o projeto, de modo que todos os residentes tivessem contato com todas as turmas. A ideia foi acatada. A preceptora apresentou o modelo de plano de aula da escola, que tinha como base teórica o currículo Piauí e a BNCC, apresentou também o material de apoio, o livro didático, e solicitou aos residentes apresentação dos planos por aula ministrada. Ou seja, houve todo um planejamento para que fosse viabilizado o processo, dentro da situação que hora se apresentava.

Durante o primeiro módulo, que durou entre novembro de 2020 a abril de 2021, as regências começaram em fevereiro de 2021. Os residentes foram divididos em equipes por sala. Nesse primeiro momento, na turma de 6º ano, foram lecionados os conteúdos “Fontes Históricas” e “Os Primeiros Povoadores da Terra”. No sétimo ano os conteúdos abordados foram: “Povos Indígenas na América, e “O mundo Grego e a Democracia.”. Por fim no nono ano os assuntos foram: “Revolução Industrial.” e “Rebeliões na América portuguesa.”.

Durante as regências, observou-se a necessidade de utilizarmos recursos que atraíssem a atenção dos alunos, para além dos áudios e atividades referidas no livro didático. Daí lançarmos mão, imagens, vídeos curtos, memes, jogos virtuais, slides em formato JPEG ou PDF e pequenos resumos. Ou seja, parafraseando Morin (2002), diante das mudanças que se impunham, incertezas tiveram que ser enfrentadas.

Além de pensar sobre maneiras mais dinâmicas de ministrar os conteúdos propostos, desenvolvemos ações que buscava atender às demandas da escola e dos alunos, eram realizadas aulas e no contraturno, como um reforço do conteúdo, com alunos(as) que podiam participar.

A questão do acesso à internet também era considerada tanto com relação a frequência nas aulas, quanto a participação dos reforços no contraturno.

Durante o período de regência os residentes foram responsabilizados por ministrarem aulas, elaborar provas e atividades, além de assumirem o compromisso de efetuarem no contraturno aulas de revisão de conteúdo na véspera das provas. Além de construir um campo de experiências, buscávamos meios de minimizar problemas – falta de acompanhamento direto dos pais ou responsáveis, difíceis condições materiais, de acessibilidade às tecnologias de comunicação e ainda à *internet* - que se manifestaram em meio a pandemia. Sendo a região Nordeste, ao lado da região Norte, as de mais baixo acesso à internet, segundo a fundação ABRINQ (2020), essas carências ficavam extremamente perceptíveis.

O uso de uma plataforma que garantisse uma maior interação, além do aplicativo, *WhatsApp*, permitiria um melhor controle e interação, porém, a realidade digital de discentes das nossas escolas públicas de ensino básico, inviabilizaram essa possibilidade. Segundo pesquisa divulgada no G1(14 de abr. de 2021), o acesso à *internet* no Piauí, em termos proporcionais, era a menor do país:

O IBGE revelou que 339 mil casas piauienses não possuíam acesso à internet em 2019. O principal motivo seria o valor cobrado por este serviço. As outras causas também relatadas foram a falta de interesse, pelo fato de nenhum morador da residência saber utilizar a internet e pela indisponibilidade na região onde reside.

Diante de tal realidade, foi fundamental, buscar possibilidades e ferramentas pedagógicas, que possibilitassem o enfrentamento de um ensino remoto sob limites de natureza diversificada.

2.1 Pontos positivos e negativos encontrados nas aulas remotas

Durante o período pandêmico que teve início entre o fim de 2019 e início de 2020, as redes de ensino tanto públicas quanto privadas suspenderam suas atividades presenciais sem data definida para retorno. Após algum tempo, as instituições de ensino optaram por aderir ao ensino remoto, com aulas ministradas geralmente via grupos de *Whatsapp* ou por meio de outras plataformas de videoconferência.

Nesse contexto, os alunos que cursam licenciatura e que foram contemplados com as bolsas do programa Residência Pedagógica, em novembro de 2020, acabaram caindo de “paraquedas” nesse emaranhado de dificuldades em que se passava a educação no país. Com isso, tanto os Residentes Pedagógicos, quanto os outros profissionais da área tiveram que passar por um período de preparação e adaptação para o retorno das atividades nas escolas, dessa vez

em uma sala de aula virtual, sem o contato direto com os alunos, o que segundo a maioria desses profissionais foi uma das grandes dificuldades enfrentadas pelos educadores, tanto da rede pública quanto privada.

Após passar por um período de reuniões, preparações e observações, os residentes começaram as atividades nas escolas contempladas pelo programa na cidade de Parnaíba. De início, os residentes começaram fazendo algumas observações das aulas de história ministradas pela preceptora e professora da disciplina da Escola João Silva.

As observações tiveram uma enorme importância para os residentes com relação ao início do período de regência, foi nesse momento que puderam vislumbrar os problemas a serem ultrapassados durante o ensino-aprendizagem, como por exemplo, o acesso a um aparelho celular que os possibilitassem participar das aulas, como também a acessibilidade a uma internet que pudesse acompanhar em tempo real o desenvolvimento da aula. Havia a curiosidade sobre, como ser possível ministrar aula pelo aplicativo *WhatsApp*, para um público tão amplo, muitas vezes inquieto e tolhido de uma assistência mais direta.

As aulas foram planejadas considerando esse acesso limitado dos alunos a *internet*, o que acabou restringindo os recursos e as metodologias utilizadas durante a docência. Os residentes ministraram as aulas de história por um período pré-estabelecido pelo coordenador do programa, juntamente com a preceptora da escola, obedecendo ao calendário escolar. Esse período foi muito limitado, pois a situação atípica do sistema educacional não permitiu um planejamento prévio do calendário escolar.

A imprevisibilidade do retorno às aulas também foi um problema para todos envolvidos no residência e principalmente para os residentes, sendo esses uma vez que iríamos ministrar aulas e contabilizar carga horária. O possível retorno à modalidade presencial sofreu diversos reveses de idas e vindas, criando-se expectativas, que foram frustradas, inclusive com relação à possibilidade de desenvolvimento de projetos, que acabaram por serem inviabilizados, dado os limites que a ferramenta utilizada tinha. Em alguns momentos da pandemia, o sentimento de insegurança sanitária, tolhia qualquer possibilidade de contato¹⁶.

Tudo o que foi descrito até aqui com relação às atividades envolvendo reuniões, preparações, observações e regências foi devidamente documentado pelos residentes em

¹⁶ Segundo o G1. em reportagem do 30 de jun. de 2021, quando as aulas presenciais começaram a retornar, foi observado um aumento substancial de mortes entre profissionais da educação: “Foram 1.479 contratos de professores, faxineiros e porteiros, entre outros profissionais do setor, encerrados por óbito. No mesmo período do ano passado (2020), eram 650.” Grifo nosso. Ver: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/06/30/numero-de-desligamentos-por-morte-na-educacao-cresce-128percent-de-janeiro-a-abril-aponta-dieese.ghtml>. Acessado em: 10 maio 2022.

relatórios, fichas de frequências e diários de campo. Portanto, ao fazer a leitura desses documentos, podemos observar alguns prós e contras apontados por eles com relação ao ensino e aprendizagem nesse modelo remoto adotado durante a pandemia, com aulas via *Whatsapp*.

As informações contidas nos relatos de experiência dos residentes deixaram claro o desconforto tanto dos estudantes quanto dos educadores com o ensino remoto. Estes últimos, tiveram que se reinventar e aderir novas metodologias de ensino para dar conta do recado nesse contexto pandêmico, agora com uma realidade totalmente diferente, ministrando aulas não mais em salas físicas e sim em salas virtuais, sempre utilizando novos recursos e sendo criativos quando preciso, para manter a atenção do aluno. Esses anseios foram relatados por diversas regiões do Brasil como vemos na citação a seguir: “O professor deve buscar incessantemente estratégias para incentivar os alunos, unindo o conteúdo com os recursos disponíveis focando nos conhecimentos prévios, de maneira interdisciplinar proporcionando a aprendizagem significativa”. (ANDRADE; MARIANO, 2021, p.131).

Proporcionar essa aprendizagem significativa e satisfatória aos alunos se tornou o maior desafio dos residentes no período de pandemia, pois nos relatos de experiência foi possível notar uma grande insegurança dos residentes com relação às aulas no ensino remoto, e isso se deu principalmente pelo fato de como ocorriam às aulas na escola, via grupos de *Whatsapp*.

Diferentemente das outras plataformas de videoconferência utilizadas pelos educadores, em sua maioria nas escolas particulares como: *Google meet e Zoom*, pois nessas plataformas os alunos têm um acesso mais satisfatório à *internet*, permitindo mesmo de forma virtual o contato visual com os estudantes. O *WhatsApp* não possibilita executar essa função para mais de oito pessoas, ficando limitado apenas a mensagens de texto e voz nos grupos para a turma completa.

Essa foi uma das principais dificuldades apontadas pelos residentes, não terem o contato físico e muito menos visual com os estudantes, estando limitados às mensagens, o que segundo os residentes, influenciou bastante na baixa aprendizagem dos estudantes e também no seu desempenho enquanto residentes/professores no período de regência, justamente por não saberem como os conteúdos estavam chegando até os estudantes e se as aulas estavam sendo satisfatórias. Podemos perceber esse contexto no trecho do relatório de uma residente:

Consideramos o conhecimento do programa de residência pedagógica muito enriquecedor, já que foi uma experiência nova para todos por conta do ensino remoto, enfrentamos um único problema que foi não ter contato direto com os alunos e com o ambiente escolar que iria tornar mais rica nossa experiência, além dos problemas de internet que muitos alunos não tinham acesso, mas tudo isso contribuiu no desejo de construir algo novo de continuar estudando e se preparando para a futura formação, ampliou nossos conhecimento sobre

o ensino, gestão escolar, regência colaborando com novos saberes essencial para o processo de ensino e aprendizagem. (Caroline Reis, 2022).

Com relação a introdução de novas tecnologias ao ensino os autores Santos Filho e Siqueira destacam:

Fez-se urgente o uso das variadas tecnologias, fazendo delas as novas salas de aula, espaços nos quais estudantes e docentes participam dos processos de ensino e de aprendizagem e tentam, a duras penas, adaptarem-se a essa nova realidade, principalmente quando nos referimos à educação pública. (FILHO; SIQUEIRA, 2021, p. 98).

Diante disso, acreditamos que os estudantes das escolas, por já estarem inseridos nesse mundo das inovações tecnológicas, não sofreram tanto quanto os professores com relação à adaptação, ao manuseio das ferramentas durante as aulas no ensino remoto e à invasão ainda maior do trabalho no seu ambiente doméstico. De certo, operar tecnologias com finalidade educativa, demandou de tempo e preparação – o que não foi possível. Houve um apressamento nesse processo, o que acabou gerando desgastes físicos e psicológicos, que se agravaram em meio às incertezas que são próprias de uma pandemia, principalmente em um contexto em que ainda não existia vacina.

Mas, podemos ver com um outro olhar essa situação na qual nós profissionais de educação, diante do contexto pandêmico, tivemos que nos adaptar. Onde acostumados somente com as aulas presenciais, tendo a todo momento um contato direto com os estudantes. Apesar das dificuldades que os educadores sofreram com a introdução do ensino remoto nas redes de ensino, as aulas remotas nos proporcionaram uma melhor compreensão da importância da relação entre tecnologia e educação, fazendo uso de ferramentas digitais que antes não tínhamos conhecimento ou simplesmente não usávamos, e que após esse período tornará nossos campos de experiência e conhecimento mais ricos.

Dentre as várias problemáticas relatadas pelos residentes estão: a adaptação difícil dos bolsistas e alunos das turmas às aulas via *Whatsapp*; o tempo de aula muito curto para todo o conteúdo necessário a ser trabalhado durante a aula, o que demandava uma duração maior para organizar um bom planejamento adaptando-o ao prazo curto de aula; buscar novas metodologias de ensino favoráveis ao ensino remoto; dificuldades de concentração dos residentes e alunos durante as aulas - em algumas turmas notou-se pouca participação - o que prejudicou o andamento dessas; o desenvolvimento e adaptação do professor e o próprio aprendizado dos alunos.

Apesar de todas as dificuldades enfrentadas pelos residentes durante sua atuação na escola, algo de positivo também foi observado em seus relatos como: o fato de as aulas geralmente ficarem salvas nos grupos das turmas, possibilitando ao aluno revê-las quantas vezes quiser; a disponibilização de materiais de apoio para uma melhor fixação do conteúdo dado como, PDFs, vídeos e imagens.

O *feedback* de algumas turmas com relação aos conteúdos foi bastante positivo, uma vez que participavam ativamente durante as aulas. Um dos lados positivos das atuações dos residentes na escola foi um *feedback* muito bom da coordenação do subprojeto, da preceptora e professora da disciplina de história da escola abordada pelo artigo. Foi possível perceber, nos relatos, que os residentes se esforçaram para trabalhar com recursos que prendessem a atenção dos discentes como: produção ou pesquisa de vídeos relacionados ao conteúdo; inclusão de memes durante as aulas, também ligados aos assuntos; trabalharam com jogos virtuais educativos; interpretação de quadrinhos e imagens; utilização de mapas mentais, produção de materiais como *slide* e textos-resumo. Muitos desses recursos não são trazidos corriqueiramente para as aulas presenciais.

Em meio a tantos problemas causados pela situação inesperada da pandemia na educação, é inegável que também foi um momento muito construtivo frente à diminuição do abismo entre as metodologias utilizadas nas aulas presenciais e a realidade dos alunos, que estão em uma sociedade muito mais próxima às tecnologias, e essas eram, até então, muito pouco ou nunca utilizadas pelos professores nas aulas de modelo presencial. Acreditamos em uma mudança nesse processo.

Foi um momento de crise e construção na educação, que possibilitou a muitos professores que nunca tinham olhado para o problema da inovação do sistema de ensino perceberem a sua necessidade e a dos discentes de se conectarem de uma maneira diferente e mais atrativa, com os conteúdos propostos pelo currículo escolar. Para, além disso, essa nova geração de professores(as) em formação, durante a pandemia tiveram a oportunidade de buscarem incluir-se mais no universo digital agregando novos saberes, aproximando-se mais dos discentes.

Foi observado, durante a análise dos relatórios, folhas de frequência e portfólio dos residentes, dificuldades aparentes no que tange a inclusão digital dos alunos e professores. Um dos pontos mais abordados passa pela acessibilidade dos alunos a uma *internet* de qualidade, que possibilite-os usufruir das metodologias proporcionadas pelo ensino remoto de uma maneira eficaz. A situação se agrava ainda mais quando consideramos que são os discentes do

Ensino Fundamental que, não dispõem de um aparelho celular. A maioria dos alunos utilizava nas aulas o aparelho de comunicação dos pais ou dos responsáveis.

Essa é uma realidade nacional que passa pela desigualdade social muito presente nas escolas públicas do Brasil. Segundo uma pesquisa da *Opinion Box*, 54% dos alunos de escolas públicas não conseguiram participar das aulas na modalidade online durante a pandemia. Outra pesquisa realizada pela *Pearson* afirma que, nove em cada dez estudantes dizem não ter acesso a tecnologia necessária para estudar *online* de maneira satisfatória. Ou seja, apesar dos pontos negativos, um aprendizado que não deve ser desprezado, ficou dessa experiência de residência de ensino remoto na Escola Dr. João Silva Filho.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos os aspectos observados nas fontes analisadas apontam para o fato de que os alunos ficaram com um *déficit* muito grande de aprendizagem durante o período analisado. Esse impasse está intimamente ligado a desigualdade social enfrentada dentro do ambiente público de ensino e o acesso à *internet* de qualidade. Entretanto também foi identificada a utilização pelos residentes de várias metodologias para que diminuíssem ao máximo os danos enfrentados pelos discentes no ensino remoto.

Com relação à adaptação dos bolsistas à situação emergencial do ensino remoto, também se observaram entraves. Por outro lado, buscaram-se metodologias para mediar o ensino. Aprendeu-se muito durante esse período e foram literalmente instigados a se debruçarem sobre outras metodologias de ensino que, embora já existissem, não eram utilizadas. No ensino remoto os alunos ganharam uma autonomia maior para desenvolverem pesquisas e conhecimentos. Essa experiência mesmo que inusitada despertou em alguns alunos, mesmo que sejam minoria, um ganho de liberdade no momento de capturar a informação.

Por vários motivos já retratados neste artigo, os alunos do João Silva Filho, em sua maioria, não tiveram possibilidade de desenvolver o espírito de independência proporcionado pela modalidade remota de ensino, entretanto devemos considerar que foi uma medida emergencial, não proposital. É importante frisar essa questão porque essa experiência não proporcionou de fato o conhecimento sobre os benefícios que o ensino remoto pode proporcionar, pois para ser instaurado precisa de condições previamente elaboradas para sua implantação.

Essa prática proporcionou na escola uma visível aproximação de uma ferramenta utilizada até então pelos discentes para ludicidade (o celular), como um mecanismo também possível para o ensino, o que acabou trazendo mais dinamismo para a sala de aula. A ideia de

que ferramentas como jogos, vídeos, músicas estavam longe de fazer parte da sala de aula foi anulada, pois, durante a regência os residentes foram instigados tanto pelos preceptores quanto pelos coordenadores a serem os mais didáticos e dinâmicos possíveis.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, R. C; MARIANO, D. P. S. Reflexão acerca do ensino remoto e sua inclusão na educação pública. *In: LACERDA, T. E; JUNIOR, R. G. Educação remota em tempos de pandemia: ensinar aprender e ressignificar a educação.* Curitiba-PR: Editora Bagai, 2021. p. 126-132.

As dificuldades encontradas pelos professores no ensino remoto durante a pandemia da COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 2, e17511225709, 2022(CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i2.25709>.

BRITO, Maria das Graças. **Portfólio, atividades individuais e diário de classe.** Disponível no Driver: <https://docs.google.com/presentation/d/11-9Dh-Nc385KgycdVcT602LDV2OKdj9S/edit?usp=drivesdk&oid=110302629371178885807&rtpof=true&sd=true>

BRITO, Maria das Graças. **Relatório de experiência do residente.** Disponível no Driver: <https://docs.google.com/document/d/1eTT7QIOmtGxGas0iBAekC5wvKi-OFIaE/edit?usp=drivesdk&oid=110302629371178885807&rtpof=true&sd=true>

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico compreensiva artigo a artigo.** Ed, 24. Revista atualizada e ampliada. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

CARVALHO, Vitória Maria. **Controle de Frequência.** Disponível no Driver: <https://docs.google.com/document/d/1WLNbmU7EybWoyZuTcFRQVuH1hhpufbyG/edit?usp=drivesdk&oid=110302629371178885807&rtpof=true&sd=true>

CARVALHO, Vitória Maria. **Relatório de experiência do residente.** Disponível no Driver: <https://docs.google.com/document/d/1vxkOyJFw8anQqB8ryj8SjFJ80EaGQQ0X/edit?usp=drivesdk&oid=110302629371178885807&rtpof=true&sd=true>

CARVALHO, Vitória Maria. **Portfólio, atividades individuais e diário de classe.** Disponível no Driver: <https://docs.google.com/presentation/d/1-rgUcXWJ8UNyCRnq6mSy7m4JB5d9RSzW/edit?usp=drivesdk&oid=110302629371178885807&rtpof=true&sd=true>

CASTRO, Iago. **Controle de Frequência.** Disponível no Driver: <https://docs.google.com/document/d/1Wa4CNsgBq1vAv0UK71kjS-mChzdu4d3x/edit?usp=drivesdk&oid=110302629371178885807&rtpof=true&sd=true>

CASTRO, Iago. **Portfólio, atividades individuais e diário de classe.** Disponível no Driver: <https://docs.google.com/presentation/d/1osjtZd8OcpuX9NX9FbYJWB0tUYXDyzeX/edit?usp=drivesdk&oid=110302629371178885807&rtpof=true&sd=true>

CASTRO, Iago. **Relatório de experiência do residente.** Disponível no Driver: https://drive.google.com/file/d/1ijAs_iDPHjY9cGABUMU4gR927toSh4XE/view?usp=drivesdk

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. **O impacto da pandemia na educação: a utilização da tecnologia como ferramenta de ensino.** Disponível em:

<http://idaam.siteworks.com.br/jspui/bitstream/prefix/1157/1/O%20IMPACTO%20DA%20PANDEMIA%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20A%20UTILIZA%C3%87%C3%83O%20DA%20TECNOLOGIA%20COMO%20FERRAMENTA%20DE%20ENSINO.pdf>

FIATRO, Andreia; CAVALCANTI, Carolina Costa. **Metodologias Inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa.** São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

HORN, Michael B; STAKER, Herther. **Usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação.** Porto Alegre: Penso, 2015.

LACERDA, Tiago Eurico de; GRECO JUNIOR, Raul. **Educação remota em tempos de pandemia: ensinar, aprender e ressignificar a educação.** Curitiba-PR: Editora Bagai, 2021.E-Book.

MENEZES, Luis Carlos de. **BNCC de bolso: como colocar em prática as principais mudanças da educação infantil ao ensino fundamental.** São Paulo: Editora do Brasil, 2018.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M; MASETTO, M. M. T.; BEHRENS, 121 M.A. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica.** 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

REIS, Caroline. **Controle de Frequência.** Disponível no Driver:

https://docs.google.com/document/d/10V6gi0r8mJv2yIPGzcMtfiTBkKpfTj_m/edit?usp=drivesdk&ouid=110302629371178885807&rtpof=true&sd=true

REIS, Caroline. **Portfólio, atividades individuais e diário de classe.** Disponível no Driver:

<https://docs.google.com/presentation/d/1pdMvoiToYfYxNAjfyzm-u1gzYNPP0fW/edit?usp=drivesdk&ouid=110302629371178885807&rtpof=true&sd=true>

REIS, Caroline. **Relatório de experiência do residente.** Disponível no Driver:

https://docs.google.com/document/d/1HJiHDPO0o8A8xvCFaCcHIJU7SxCw_9/edit?usp=drivesdk&ouid=110302629371178885807&rtpof=true&sd=true

SANTOS FILHO, I. I. S; SIQUEIRA, M. N. O. Ensinar o "essencial " sem ser o simples, tampouco o mínimo ou pouco em aulas remotas de língua portuguesa. In: LACERDA, T. E; GRECO JUNIOR, R. **Educação remota em tempos de pandemia: Ensinar aprender e ressignificar a educação.** Curitiba-PR: Editora Bagai, 2021. p. 98-112.

SILVA, Maria José Sousa da; SILVA, Raniele Marques da. **Educação e ensino remoto em tempos de pandemia: desafios e desencontros.** Disponível em:

https://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2020/ebook3/TRABALHO_EV140_MD7_SA100_ID1564_06092020174025.pdf. Acesso em: 13 jan. 2022.

SILVA, Denilson. **Relatório de experiência do residente.** Disponível no Driver:

<https://docs.google.com/document/d/1J3VF5Dax71NiVVcqT6ketJjZX1JXeLbM/edit?usp=drivesdk&ouid=110302629371178885807&rtpof=true&sd=true>

SILVA, Denilson. **Controle de Frequência.** Disponível no Driver:

https://docs.google.com/document/d/1VFWzjUooJvCmWKljGjECyMvheN9v5_HG/edit?usp=drivesdk&ouid=110302629371178885807&rtpof=true&sd=true

SILVA, Denilson. **Portfólio, atividades individuais e diário de classe**. Disponível no
Driver:<https://docs.google.com/presentation/d/1MwVOZU5ttntFAL4IWH6ruBmWjZQjQE16/edit?usp=drivesdk&oid=110302629371178885807&rtpof=true&sd=true>

ENSINO REMOTO DE HISTÓRIA EM UM CONTEXTO PANDÊMICO: ENTRE DESAFIOS, DIFICULDADES E POSSIBILIDADES

Mary Angélica Costa Tourinho
Marcos Antônio de Carvalho
Antoniél da Silva dos Santos
Ciro Alencar da Silva
José Vinicius do Nascimento Fontenele
Maria Eduarda Santos de Sousa
Thiago Freires Alves
Tiago Silva de Sousa

1 INTRODUÇÃO

O programa Residência Pedagógica é oferecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), como componente do conjunto de ações da Política Nacional de Formação de Professores. Voltado para estudantes de cursos de licenciatura, visa o aperfeiçoamento da formação, inserindo o licenciando numa escola pública de ensino básico para pôr em prática, de forma supervisionada por um professor experiente na área de ensino de sua formação, suas habilidades e competências na intervenção pedagógica e na regência de sala de aula.

No sentido acima mencionado, o programa Residência Pedagógica também promove a aproximação entre as instituições de ensino superior com as escolas públicas de educação básica, fortalecendo a comunicação e a troca de informações e conhecimentos pedagógicos entre as instituições de ensino de diferentes níveis. Neste cenário, não só licenciandos e professores são beneficiados pela troca de experiências. Ele também agrega conteúdos de alto valor no processo de formação dos alunos das escolas onde o programa é praticado, uma vez que se busca a realização de um ensino básico de melhor qualidade.

A etapa do Residência Pedagógica, iniciada em 2020, se caracterizou como uma experiência única e distinta dos programas anteriores, pois, no dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde declarou que o mundo estava passando por uma pandemia; logo, medidas de prevenção contra a propagação do vírus SARS-CoV-2 precisaram ser tomadas. O isolamento social foi uma das medidas adotadas, com a finalidade de conter a propagação do vírus que se manifestou com alto grau de letalidade – com a finalidade de permitir que o sistema de saúde buscasse meios de enfrentamento à doença, como podemos observar no boletim publicado pela Fundação Oswaldo Cruz (2020):

A estimativa de infectados e mortos concorre diretamente com o impacto sobre os sistemas de saúde, com a exposição de populações e grupos

vulneráveis, a sustentação econômica do sistema financeiro e da população, a saúde mental das pessoas em tempos de confinamento e temor pelo risco de adoecimento e morte, acesso a bens essenciais como alimentação, medicamentos, transporte, entre outros. Além disso, a necessidade de ações para contenção da mobilidade social como isolamento e quarentena, bem como a velocidade e urgência de testagem de medicamentos e vacinas evidenciam implicações éticas e de direitos humanos que merecem análise crítica e prudência.

Como consequência desse isolamento, as escolas e instituições de ensino se depararam com uma cena inédita: o vazio nas salas de aula em dias letivos. O desafio agora era adaptar o sistema educacional a essa nova realidade: organizar dias letivos, ajustar calendários escolares e buscar meios que possibilitassem a continuidade das ações de ensino institucional, sob a responsabilidade das escolas, tanto as públicas quanto as privadas.

Mas o desafio não parava por aí. Era necessário movimentar, de forma superdimensionada, novas tecnologias comunicativas, assentadas na ideia de uma inclusão digital, que se mostrou extremamente necessária, pois, como observa Silva (2018), dominar tecnologias é uma forma de o homem transformar, além da sua realidade material, os seus aspectos cognitivos para expandir e produzir novos conhecimentos.

O contexto pandêmico apenas acelerou um processo de transformação na modalidade de ensino, que, embora já praticado por algumas instituições – o uso de plataformas digitais para ensino remoto – tinha alcance limitado nas escolas públicas. Implementar essas adaptações foi um árduo desafio para as instituições de ensino, pois não havia políticas coordenadas, no âmbito federal, estadual e municipal, para o enfrentamento das necessidades das escolas públicas nesse contexto. Um estudo publicado pelo *World Bank Group Education*, em abril de 2020, exatamente quando se discutia a possibilidade do fechamento das escolas, alertou sobre os riscos associados à interrupção do processo de aprendizagem.

Além da elevação dos percentuais de abandono escolar, crianças em condições altamente vulneráveis estariam à margem dessa inclusão pois a pesquisa apontou que na região Nordeste está localizado o menor índice de participação dos pais em incentivar os filhos a estudar. Com dados do censo escolar de 2019, outro problema apontado pelo estudo foi o uso da internet na escola.

Sobre a região Nordeste, revelou-se que menos de 40% das escolas da zona rural possuíam internet e, apenas 20% faziam uso dela em sala de aula. Na área urbana 80% das escolas tinham acesso à internet, mas pouco mais de 20% faziam uso em sala. Essa realidade já mostrava que, tanto professores quanto alunos não estavam familiarizados com a inclusão de ferramentas digitais no ensino. O censo também revelou que, virtualmente, todos os domicílios

do Piauí possuem pelo menos um dispositivo eletrônico capaz de acessar a internet, quase unanimemente um aparelho celular. Mas o grande problema é o baixo engajamento da família e dos responsáveis na educação em domicílio, um desafio já existente, mas agravado pelo isolamento social e o fechamento das escolas.

A pandemia de COVID-19 promoveu mudanças profundas no mercado de trabalho mundial e na forma de prestação de serviços. Sem dúvida, dentre esses, o professor foi um profissional que se deparou com diversas alterações no seu trabalho. Essas mudanças trouxeram grandes desafios na execução da prática pedagógica, especialmente por criar a necessidade de se adaptar a uma realidade totalmente nova, num cenário crítico e inesperado. O primeiro impacto foi a quebra do convívio entre professores e alunos no ambiente escolar causado pelo isolamento social, pois o vínculo que há entre aluno e professor, tão relevante no processo de ensino-aprendizagem, não se dá na mesma intensidade durante uma aula remota¹⁷.

Outro impacto sobre os professores foi a necessidade de aprender a utilizar tecnologias para o trabalho remoto. Muitos docentes não tinham domínio técnico sobre as ferramentas de transmissão e a sua utilização na prática de ensino. Em vista disso, passou a crescer um sentimento de angústia para vencer essas dificuldades impostas pela nova realidade. Nesta “realidade pandêmica” que se refletiu fortemente na educação, temos que enfatizar que professores(as) não apenas levaram trabalhos para casa, eles(as) transferiram o trabalho para suas residências, incluindo-se nessa nova rotina - além da necessidade de lidar com novas tecnologias, construir um comportamento diante de câmeras – dividir a casa, e tudo que cada uma comporta em seu aspecto objetivo e subjetivo, com o trabalho.

Para os alunos não foi diferente. Mesmo considerando que a grande maioria da juventude esteja inserida num contexto digital, essa adequação produtiva ao uso das plataformas para o ensino, carregada com as grandes mudanças comportamentais e no modo de vida das pessoas, trouxe também o impacto na produtividade do aluno e na sua interação com docentes e conteúdos, além de revelar, principalmente para os alunos e alunas mais pobres, os limites da falta de um espaço de estudo e do acompanhamento dos pais.

Assim, tanto os profissionais docentes como alunos(as) passaram por desafios e dificuldades nessa jornada do ensino virtual, porém, ainda que sob muitos limites, conseguiram desenvolver e manter a prática do ensino mesmo que remotamente. É portanto, nesse cenário que o programa de residência pedagógica somou esforços e pontos, juntamente com os

¹⁷ O termo “remoto” significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. Ver: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 02 maio 2022.

preceptores, para a educação pública na cidade de Parnaíba – PI, por meio de duas escolas, colégio *João Silva Filho* e unidade escolar *Padre Raimundo José Vieira*.

2 AULA REMOTA EMERGENCIAL: REFLEXÕES SOBRE SUA EFETIVAÇÃO

Com o novo panorama que se apresentou à educação, diante da impossibilidade de aulas presenciais, muitas foram as dificuldades de professores e alunos durante a pandemia. Essas dificuldades atingiram de distintos modos, a depender da localização geográfica e social dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

O modelo adotado por grande parte das instituições de ensino foi o sistema de ensino remoto. Com a implementação dessa modalidade, de modo emergencial, problemas e discussões também surgiram, como, por exemplo, o fato de o sistema educacional brasileiro não estar preparado para essa nova realidade, como salienta Paiva, (2020, p. 65): “O Brasil não estava preparado para a migração de todos os alunos para o mundo virtual. Muitos alunos não têm acesso a computadores ou celulares conectados à internet, e outros têm pacotes de dados limitados”.

Com relação aos investimentos públicos é *mister* especificar que o Brasil nunca foi o país exemplo em investimento ao sistema educacional, como demonstra o professor da USP José Marcelino de Rezende Pinto:

O Brasil não gasta pouco com educação, gasta mal. [...] Indicam que enquanto os Estados Unidos destinaram 4,2% do seu PIB em recursos públicos para a educação (em todos os níveis) o Brasil aplicou 4,9%, sendo que a média dos países da OCDE ficou em 4,4%. A partir desse dado, esses autores concluem que o problema não é a falta de dinheiro, mas a gestão adequada dos recursos. Qual o engodo dessa afirmação? Como o PIB dos países ricos é muitas vezes maior que o brasileiro, quando avaliamos o quanto eles gastam por estudante, vamos ver que há uma enorme diferença. Com base na mesma fonte, constatamos que os Estados Unidos gastaram US\$ PPC **[Paridade do Poder de compra em dólar]** 12.176 em média por aluno na educação básica (2,4 vezes o gasto no Brasil), enquanto a média da OCDE foi de US\$ PPC 9.489 (1,9 vezes o Brasil). Cabe comentar que quem fornece os valores apresentados pela OCDE em suas publicações são os próprios países, e que os US\$ 5.113 por aluno por ano atribuídos ao Brasil estão claramente superdimensionados. (PINTO, 2019, p. 60, grifo nosso).

Diante de tal cenário de falta de planejamento, a pandemia cristalizou ainda mais a insuficiência do financiamento educacional que aliado a adoção do teto de gastos, implantado no ano de 2017, acentuou as desigualdades sociais e regionais que a educação brasileira se encontrava, como demonstrou o relatório do Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC), onde a variação de investimentos públicos em educação do ano de 2018 ao de 2019 foi de -16,02%, que em número comparativo nos revela que “Entre 2018 e 2019, se considerarmos

apenas o pago, sem restos a pagar, temos uma perda de cerca de R\$ 7 bilhões, que é quase duas vezes o recurso pago no orçamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)”. (INESC, 2020, p. 4)

No que concerne ao estado do Piauí, a realidade do financiamento público não se alterou substancialmente. Como relatado no *Anuário da Educação Básica* de 2021 - emitido pelo movimento “Todos Pela Educação” - o Piauí apresentou o triste dado de diminuição dos gastos empenhadas em função educação de -23,3%, do ano de 2019 ao de 2020, sendo o segundo estado que mais cortou recursos no Brasil perdendo apenas para o Estado de Goiás. E como o informativo do próprio INESC em julho de 2021 ao analisar, via plataforma Siga Brasil, os dados em investimentos em função pública o estado piauiense diminuiu de 2718,92 em 2020, para 1791,07 em 2021 (valores em milhões de reais). Isso demonstra que o período em que a educação estadual foi mais afetada pelos efeitos da pandemia, 2020-2021, o governo piauiense optou por diminuir os investimentos nesse setor.

Assim, se observa as condições de financiamento público, em âmbito federal e estadual, que necessitavam de maior fomento para auxiliar a educação, passaria por significativos cortes, acirrando as desigualdades sociais e educativas entre os estados, cristalizando a crise que o país enfrentava, dando holofotes às situações precárias das famílias usuárias do sistema público de ensino, como bem observa Palú (2020, p. 95): “a pandemia agravou a situação de desmonte da educação brasileira que já estava em curso, ela desnudou aspectos que estavam encobertos, que mostram a fragilidade da educação básica pública e da democracia brasileira”.

O acesso *online* e a adaptabilidade dos estudantes e professores a esse formato também se revelou como obstáculo para a concretização de um ensino remoto de qualidade. Em estudo realizado pela PWC Brasil e o Instituto Locomotiva, no ano de 2020, detectou que cerca de 41 milhões dos brasileiros apresentam uma identidade de acesso virtual como “subconectados”. Em sua maioria são negros, nortistas, nordestinos e menos escolarizados, demonstrando o abismo de acesso tecnológico de muitos brasileiros e brasileiras.

Transpor o que se fazia no presencial para o remoto não era uma tarefa fácil e muito menos rápida, pois, dispensava recursos e tempo, formação e estruturação adequada. Contudo num momento em que a perspectiva de superação da pandemia era longe no horizonte, se precisou repensar nessas formas de ensino.

O Governo do Piauí agiu rápido para procurar essas soluções, decretando, na data de 19 de março de 2020, o estado de calamidade pública e, na mesma data, publicando o Decreto nº 18.901, determinando medidas excepcionais para o enfrentamento da crise sanitária. Já no

dia 26 de março foi publicado a composição do comitê, que pensaria as estratégias para o regime especial nas aulas da rede estadual. E, no dia 06/04/2020, foi publicada a normativa que determinou o regime de período especial de aulas não-presenciais, como ocorreriam na estrutura de “estudo dirigido” onde os professores proporiam atividades em PDF e listas de exercícios, a serem enviadas para estudantes. Assim se expressava o texto normativo: “Os alunos deverão entregar aos seus respectivos professores as atividades propostas, que irão compor o portfólio de cada aluno, possibilitando o registro das atividades propostas conforme cronograma estabelecido no Plano de Estudo”. (PIAUÍ, 2020, p. 3)

Nessa resolução, também se tratou do aplicativo pelo qual se manteria o contato entre a escola e discentes:

Os alunos da rede estadual contarão com o Módulo aluno online a partir do dia 15/04, aplicativos em que poderão visualizar aulas remotas, conteúdos, atividades e materiais de apoio propostos pelos seus professores, por meio de um *link* direto com o Diário Online SEDUC. (PIAUÍ, 2020, p. 4).

Além dessas medidas, também se utilizaria do canal televisivo para acompanhamento das aulas:

A partir do dia 13 até 30 de abril, seguindo a portaria com as diretrizes para o regime especial de aulas não presenciais nas escolas da rede estadual de educação, o Canal Educação continuará com a transmissão de aulas (ao vivo e gravadas), que ficarão disponíveis na plataforma do Canal educação (<https://www.canaleducacao.tv/>) em abas específicas, criadas para esse período de orientação ao isolamento social e serão nomeadas por série, área do conhecimento / componente curricular e habilidade desenvolvida na aula para facilidade de acesso dos professores e estudantes. (PIAUÍ, 2020, p. 10).

A normativa da Secretária de Estado da Educação do Piauí, que versou sobre as ações a serem desenvolvidas no período pandêmico, observando as *Estratégias e diretrizes sobre o regime especial de aulas não presenciais nas escolas da Rede Pública Estadual de Ensino*, em seu anexo II, também sugeriu um conjunto de atividades que poderiam ser executadas por professores(as) no regime remoto:

1. Projetos interdisciplinares que desenvolvam habilidades dos diferentes componentes curriculares, a exemplo de quais habilidades podem ser mobilizadas dentro dos diferentes componentes curriculares para desenvolver trabalhos sobre o Coronavírus bem como seus impactos sociais;
2. Listas de exercícios, como o objetivo de consolidar aprendizagens, como relação contendo atividades que desenvolvam intencionalmente determinadas habilidades de um componente;
3. Vídeo aulas: aulas gravadas e disponibilizadas pelo canal educação;
4. Leitura de textos, com perguntas a serem respondidas a respeito dos textos, ou outras atividades a serem desenvolvidas a partir deles. Sugere-se que os

professores indiquem estratégias de leitura que contribuam para que os alunos os interpretem, a partir de seus conhecimentos prévios. Outro importante aspecto a ser considerado na leitura, são as possíveis relações que se pode estabelecer com informações já consolidadas, e, desse modo, os conhecimentos acerca do assunto possam ser ampliados com as novas informações presentes no texto. Nessa perspectiva, a leitura pode, para além da apreciação pessoal, contribuir para uma análise crítica, tendo em vista a articulação dos conhecimentos já adquiridos de um determinado assunto;

5. Produção textual: elaboração de textos de diferentes gêneros, para desenvolver habilidades de Língua Portuguesa ou outras específicas de componentes curriculares diversos.

Apesar das ações acima mencionadas, as dificuldades são percebidas, exatamente no ponto que articula as propostas e a execução, a saber, a *internet*. O Piauí é um dos estados com um dos menores números de conectividade virtual do Brasil, segundo o portal de notícias G1 - baseando-se em uma pesquisa do IBGE em 2019 - apresentando apenas cerca de 60% dos domicílios com acesso à internet. Ressalva-se que a matéria não trazia questionamentos sobre a qualidade desse acesso. Nesse sentido, o uso da televisão pode ter sido mais animador, considerando que a maioria da população piauiense possui um aparelho de TV em sua residência, como expressa o jornalista Nataniel Lima, do portal de notícias Oitomeia.com a um analisa de dados do IBGE em 2018:

No Piauí 95,5% dos domicílios detinham aparelho de televisão, sendo que 53,5% possuíam somente aparelho de tubo, 33,9% somente aparelhos de tela fina, e em 8,1% havia dos dois tipos de aparelho. Assim, 4,5% dos domicílios piauienses não possuíam aparelho de televisão. Para dados comparativos com o Brasil e a Região Nordeste, vide Tabela 04; 55,8% dos domicílios piauienses (538.000) possuíam aparelhos de televisão sem conversor para receber o sinal digital da televisão aberta. Por sua vez, no Brasil, apenas 24,5% dos domicílios possuíam aparelho sem conversor. Para dados comparativos com o Brasil e a Região Nordeste; [...] No Piauí 12,8% dos domicílios (123.000) possuíam acesso a serviço de televisão por assinatura, cerca de um terço do observado para o Brasil, que alcançava 33,7% dos domicílios. Para dados comparativos com o Brasil e a Região Nordeste. (LIMA, 2018, s.p.)¹⁸

Entretanto, faz-se necessário realizar certos questionamentos sobre a utilização desse instrumento: qual a estrutura dos domicílios e do cômodo onde o aparelho se encontra; quais móveis o estudante possui que lhe permita assistir e realizar anotações. Não podemos associar o fato de que possuir um aparelho de TV seja determinante como facilitador do aprendizado remoto, uma vez que as estruturas das residências podem não permitir um espaço educacional

¹⁸ Ver: <https://www.oitomeia.com.br/noticias/2018/02/22/piaui-ocupa-penultima-posicao-no-pais-no-acesso-internet-nos-domicilios/>. Acesso em 10 de mai. de 2022.

propício, assim como considerar a quantidade de pessoas que dividem a residência com os estudantes também é uma questão importante.

Havia também dúvidas sobre a classificação dessas aulas, pois ainda era confusa, para muitos, a diferenciação do conceito entre “aula remota” e “ensino à distância” (EAD). Visto que este assunto ainda é discutido, cabe aqui fazer uma breve distinção entre “Aula Remota Emergencial” e “EAD” como coisas distintas no sentido. A primeira por ter sido adotada de forma “emergencial” (com o início da pandemia de Covid-19), se refere a atividades não presenciais, aplicadas pontualmente, que foram implementadas como alternativa pedagógica para evitar retrocessos no processo de aprendizagem e evitar a evasão escolar (CASTRO; QUEIROZ, 2020, p. 05). Ao passo que a segunda representa um modelo de instrução e aprendizagem, pensado de forma estrutural e metodológica, num ambiente digital, com equipes de profissionais qualificados que fornecem todo o suporte, já utilizado em várias instituições além do campo da educação.

Um outro aspecto que merece ser observado nesse cenário de pandemia, é a necessidade de um uso mais sistemático das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no ensino. Elas determinaram a criação de novos repertórios no cotidiano escolar e se revelaram desafios temporais de cada geração quanto ao uso das tecnologias modernas, especialmente entre as gerações X e Y em contraste com as gerações Z e Alpha¹⁹. Kenski (1998, p. 60) argumenta o seguinte:

As velozes transformações tecnológicas da atualidade impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender. É preciso que se esteja em permanente estado de aprendizagem e de adaptação ao novo. Não existe mais a possibilidade de considerar-se alguém totalmente formado, independentemente do grau de escolarização alcançado.

Nessa perspectiva, o contexto pandêmico expôs de forma global a realidade do mundo em que vivemos: o mundo é frágil, volátil e imprevisível! As mudanças são rápidas e as ideias mudam o tempo todo. Em vista disso, rompeu-se o paradigma da prática pedagógica convencional de alunos em silêncio, carteiras enfileiradas, transmissão de conteúdos focados em exaltar datas, números e fórmulas, bem como uma aprendizagem de memorização e reprodução de conteúdo.

¹⁹ O termo “geração” é usado aqui para englobar indivíduos nascidos em um período. Não há um consenso sobre o ano de início e término de cada uma, mas uma divisão possível é: Baby Boomers (nascidos entre 1946 e 1964), Geração X (1965-1980), Geração Y ou Millennials (1981-1996), Geração Z (1997-2010) e Geração Alfa, que compreende os nascidos a partir de 2010. Extraído de: <https://www.consumidormoderno.com.br/2017/02/20/geracao-baby-boomer-x-y-z-entenda/>. Acesso em: 07 maio 2022.

A virtualidade e o digital vieram para ultrapassar as formas oral e escrita de conhecimento. Pierre Lévy (1993) categoriza o conhecimento existente nas sociedades em três formas diferentes: a oral, a escrita e a digital. Embora cada uma dessas formas tenha surgido em épocas diferentes, elas coexistem e se integram nesse contexto atual impactando todas as gerações humanas que compõem a sociedade mundial, desde os *baby boomers*²⁰ até a geração *alpha*.

A era digital já faz parte da vida das novas gerações e a escola não poderá mais manter-se tangente a essa realidade. É importante observar que nas escolas, ela deve ir além da mera substituição do material impresso pelo formato eletrônico ou da substituição do livro didático pelo computador. Assim como as gerações humanas dividem o espaço no mundo, cada uma com suas peculiaridades e ideias, as práticas pedagógicas não devem ser apenas inovadoras, mas, transformadoras, no sentido de que, implementar tecnologias de informação e comunicação, deve ter finalidades pedagógicas específicas que conduzam ao conhecimento através de seus recursos, sem, totalmente, abrir mão de práticas mais tradicionais. Flexibilidade e equilíbrio são essenciais para alcançar bons resultados. Como alerta Kenski (1998, p. 61):

O estilo digital engendra, obrigatoriamente, não apenas o uso de novos equipamentos para a produção e apreensão de conhecimento, mas também novos comportamentos de aprendizagem, novas racionalidades, novos estímulos perceptivos. Seu rápido alastramento e multiplicação, em novos produtos e em novas áreas, obriga-nos a não mais ignorar sua presença e importância.

No entanto, à medida que se discute a nova realidade das escolas e a presença de novas tecnologias, sua importância e contribuição, observa-se que a realidade vivida pelos professores no ambiente escolar anda na contramão dessas discussões. Muitas escolas ainda não dispõem de recursos tecnológicos ou quando possuem, nem todos os professores estão capacitados a utilizá-las. Percebemos a falta de capacitação de treinamentos que preparem o profissional da educação para esses novos cenários, para que tenha mais assertividade em como aplicar ferramentas da tecnologia de informação e comunicação da melhor forma possível ou ainda, saber julgar em que momentos não as usar. É interessante considerar o pensamento de Kenski (1998, p. 61) que salienta o seguinte:

Favoráveis ou não, é chegado o momento em que nós, profissionais da educação, que temos o conhecimento e a informação como nossas matérias-primas, enfrentarmos os desafios oriundos das novas tecnologias. Esses enfrentamentos não significam a adesão incondicional ou a oposição radical

²⁰ O termo, em inglês, se refere ao boom demográfico ocorrido nos Estados Unidos após a segunda guerra mundial.

ao ambiente eletrônico, mas, ao contrário, significam criticamente conhecê-los para saber de suas vantagens e desvantagens, de seus riscos e possibilidades, para transformá-los em ferramentas e parceiros em alguns momentos e dispensá-los em outros instantes.

No que diz respeito ao trabalho do professor durante a pandemia, como já observado, outro entrave foi o manejo das tecnologias disponíveis no seu contexto prático. Quando houve a determinação de isolamento social e o fechamento das escolas, os professores se viram com o desafio de criar uma medida emergencial para dar prosseguimento com o ensino. Então, foi adotado o modelo de aula remota. Este modelo, como citado no início, se refere a atividades não presenciais, implementadas como alternativa pedagógica para evitar retrocessos no processo de aprendizagem e evitar a evasão escolar, com o auxílio das tecnologias disponíveis. Essa premissa da aula remota trouxe motivações, por parte dos professores, no sentido de ter sido o meio possível para promover o ensino e continuar o aprendizado dos alunos, para que continuassem estimulados, tornando possível o processo de ensino e aprendizagem, por outro lado as questões, aqui observadas, também trouxe ansiedade e limites à ação docente. Para isso foi necessária a flexibilização do currículo e a adaptação das aulas para que a aprendizagem acontecesse com o uso de alguma tecnologia para que nessa conjuntura, o ensino atendesse às diretrizes metodologicamente planejadas para permitir a aprendizagem.

Pensando mais propriamente dentro da disciplina de História, o que nos foi apresentado como principais obstáculos se voltava para o questionamento de como seria o desenvolvimento da consciência histórica desses estudantes em um ensino remoto; como explorar a sua criticidade e principalmente, como utilizar-se dessa educação histórica no enfrentamento ao negacionismo expansivo que a pandemia cristalizou. Compreendemos que toda a prática pedagógica do professor de história tem que ser voltada para o desenvolvimento crítico e histórico do aluno, a partir, principalmente, da construção da *Consciência Histórica*, que Rüsen (*apud* DIFANTE, 2022, p. 238) conceitua como: “a soma das operações mentais que com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”.

3 ENTRE DIFICULDADES, AS POSSIBILIDADES

Em meio a um contexto de novas experiências, por conta de uma pandemia que atravessou o Projeto residência Pedagógica, é fundamental fazermos uma reflexão que leve isso

em consideração. Para tanto, nos valem dos relatórios apresentados ao longo do projeto²¹, onde captamos as dificuldades, desafios e superações.

Nossa atuação como residentes foi desenvolvida na escola-campo *Unidade Escolar Padre Raimundo José Vieira*, da rede estadual de ensino na cidade de Parnaíba, localizada em área urbana. A escola atende turmas somente do Ensino Fundamental II nos turnos da manhã e da tarde. A residência atuou diretamente nas turmas de 8º e 9º ano.

É interessante observar a diferença que a escola apresenta com relação à frequência, evasão e reprovação entre o ano de 2019 e 2020. O *site* QEDu²², que disponibiliza dados do censo escolar do INEP, averiguou que a escola em 2019 apresentou somente 0,5% de abandono durante aquele ano; já em 2020 apresentou uma taxa de abandono na faixa dos 13,6%. Os dados apresentados pela plataforma a partir das informações do INEP, demonstram que muitos estudantes da escola tiveram dificuldades em adaptar-se ao ensino remoto. De acordo com o professor preceptor da escola-campo, Marcos Carvalho, a falta de acesso à internet, condições de situação econômica das famílias e a própria falta de interesse e adaptação desses estudantes a um regime remoto, são fatores que integram a realidade dos alunos, levam à desmotivação e à evasão escolar.

Um dado importante que precisa ser salientado é que os índices de reprovação na escola-campo sempre foram relativamente elevados. Em 2017 a Escola Padre Vieira apresentou um índice de reprovação de 26,9%. Em 2018 de 26,1% e em 2019 de 19,9%. No entanto, em 2020 os índices de reprovação foram de zero por cento, o que pode sugerir uma séria dificuldade dos professores em realizar avaliações durante o ano de ensino remoto. Também nos chamou atenção o caso específico do 6º ano, que apresentava, no mesmo período, a maior taxa de reprovados, e não acidentalmente no ano de 2020 foram os estudantes matriculados nesta série que mais abandonaram a escola - cerca de 16,8%.

Com relação ao ensino remoto, ele foi desenvolvido por meio do *Whatsapp*. Esse método consistia em um modelo de aula onde o professor explicava o assunto por meio de textos digitados ou áudios, acrescentando vídeos rápidos e imagens, em um grupo criado para cada conjunto de turmas da mesma série, onde os alunos, por sua vez, liam, ouviam ou assistiam, e em seguida podiam lançar suas dúvidas e questionamentos, interagindo por meio

²¹Embora as questões aqui tratadas, tenham sido abordadas nos relatórios que vão ser enviados à CAPES, optamos por não fazer citações diretas dos mesmos, por conta da não publicização dos relatórios até a data de envio desse capítulo.

²² <http://redes.qedu.org.br/>. Acessado em: 11 abr. 2022.

de comentários sobre o entendimento do tema. Por fim, uma atividade era proposta para que eles realizassem em seus cadernos e enviassem uma foto para o professor.

Esse método trazia certos benefícios, mas também desafios que eram imperiosos. Primeiro, salas diferentes foram unidas, como também os turnos, por exemplo, se existiam quatro salas de 8º ano, essas assistiriam todas as aulas juntas, o que pode ser fator de inibição dos alunos em participar da discussão. Sabemos que a socialização entre os alunos em suas turmas costuma ser grande: o convívio entre eles é cotidiano, fazendo com que estejam bem à vontade uns com os outros durante as aulas normais. Porém, ao inserir várias turmas em um único espaço pode ter sido um aspecto que contribuiu para uma menor participação.

Uma outra adversidade do ensino via aplicativo de mensagens foi a dificuldade de avaliar o aprendizado e o seu acompanhamento. As avaliações desses estudantes ocorriam via a participação nas atividades, contudo, se todos os professores das disciplinas viessem a compartilhar o mesmo método de avaliação, eles acabavam uma carga de produção de atividade muito grande para o dia, o que nos leva a crer que a resolução das atividades seguiu apenas uma fórmula mecânica, não obtendo reflexão necessária sobre as temáticas envolvidas. Para além disso, tornava-se difícil para o professor, certificar-se sobre quem estava inteiramente atento aos textos e vídeos repassados naquele momento. Em algumas situações, a dificuldade decorria do fato de se dispor de um único dispositivo de acesso à *internet* na residência, que necessitava ser compartilhado por vários membros da família, fosse para acompanhamento de aulas, ou para outras finalidades momentâneas.

Aqueles que não possuíam condições de acessar a *internet*, teriam que se dirigir até a escola para coletar e entregar as atividades para correção dos professores, todavia não temos notícias sobre eficiência desse formato - conjecturamos, contudo, certos questionamentos em cima dessa prática, principalmente na locomoção desses estudantes até a escola em um momento de distanciamento: havia ônibus escolares gratuitos a disposição deles? Se não havia disponibilidade, teriam esses estudantes que utilizar do serviço de transporte coletivo pago? Sua condição financeira permitia utilizar semanalmente desse serviço? Correriam o risco de se infectarem e a toda família? Iriam sozinhas à escola coletarem o material? Ou seriam seus responsáveis? Como era a configuração familiar deles para deixarem as crianças sozinhas e irem até a escola? Ao que nos parece é que o método optado para assegurar o direito a educação daqueles que não possuíam acesso à *internet* vai na contramão das medidas que se faziam necessárias para a saúde deles.

Contudo a experiência para nós residentes foi desafiadora e engrandecedora. A pandemia afetou a todos nós, desde crianças até os idosos e todos(as) tiveram que repensar

sobre sua sociedade e seus relacionamentos. A nós, que tivemos toda a nossa preparação pedagógica para a aula presencial, termos nosso primeiro contato com eles via aplicativo de mensagens era no mínimo desafiador - desafio este que não nos amedrontou, mas nos deu uma nova perspectiva de ensino de história que não havia sido pensada durante o curso. A cada regência de aula e planejamento, tentávamos traçar formas criativas de cativá-los e manter minimamente o interesse deles nas aulas e nas atividades.

Usando recursos essencialmente virtuais, sem aparelhos, a utilização de imagens foi um colaborador constante nas nossas aulas e discussões, solicitando sempre que os alunos a contextualizassem e a usassem como uma fonte para a compreensão dos temas. Como estávamos em um formato virtual de mensagens, e em um mundo onde a mensagem imagética é cada vez usado, a utilização de “memes²³” e “figurinhas” nos ajudavam a dar leveza e fazer com que o aprendizado fosse algo divertido e crítico, com imagens que eles usam rotineiramente em suas conversas, era comum o relato de que se sentiam mais à vontade com o uso delas.

Os vídeos escolhidos, também acompanhavam sempre uma reflexão importante, tentando sempre avaliar sob critérios que possibilitasse linguajar adequado, como também mais aprofundamento dos temas. Textos também foram usados como ferramentas, e também áudios com explicações para que os alunos não perdessem contato com a oralidade do professor, buscando-se uma maior conexão e debate entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do “novo normal”, frase comumente proferida durante o período pandêmico, percebemos a fragilidade da estrutura digital na maioria das escolas públicas brasileiras, de modo mais específico no estado do Piauí. Evidenciou-se a dificuldade do acesso a formação e informação intermediadas por computadores, *tablets* e celulares. Cabe fazer aqui um adendo, que, em se tratando de uma modalidade de ensino remota, que exigia dados para o acesso à

²³O *Meme* pode ser considerado uma ideia, um conceito, sons ou qualquer outra informação que possa ser transmitida rapidamente. Apenas a título de curiosidade, o estudo deste conceito é chamado de memética. Em referência ao campo da informática, a expressão *Memes de Internet* é utilizada para caracterizar uma ideia ou conceito, que se difundiu através da *web* rapidamente. O *Meme* pode ser uma frase, *link*, vídeo, *site*, imagem entre outros, os quais se espalham por intermédio de *e-mails*, *blogs*, *sites* de notícia, redes sociais e demais fontes de informação. Ver: Infoescola: navegando e aprendendo. Disponível em: <https://www.infoescola.com/comunicacao/memes/>. Acesso em: 10 mai. 2020.

internet, muitos(as) até tinham aparelhos que permitiam a conexão, porém, não dispunham de dados que permitissem um uso prolongado da rede.

Embora a inclusão digital, há muito seja percebida como uma necessidade, ela não se estende da mesma forma sobre o espaço brasileiro que é amplo, complexo e assimétrico. Esta situação, acaba por excluir milhares de crianças e jovens de um mundo cada vez mais conectado.

Na perspectiva da nossa experiência como residentes, além de observarmos os problemas, é importante considerar que a nossa participação nesta edição do Programa Residência Pedagógica nos deu a oportunidade de sermos pioneiros nesse processo de adaptação do ensino e esta será uma parte de nossa história que ficará marcada em nossa trajetória pois fomos além do que costumávamos chamar de “experiência de chão da escola”.

Em meio a tantos obstáculos, permitiram-nos inovações. Que ampliássemos e juntássemos nosso conhecimento tecnológico com os fundamentos aprendidos na licenciatura. Conseqüentemente, isso nos deixou mais preparados para pensarmos essas tecnologias de informação dentro das nossas futuras aulas presenciais e para recebermos esses alunos “nativos digitais” com suas complexidades e conhecimentos, permitindo, esperamos, que possamos construir uma educação histórica atravessada e mais atenta aos novos tempos

REFERÊNCIAS

BEHRENS, Maria Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas – SP: Papyrus, 2000.

BRASIL, PWC. **O abismo digital**: como a desigualdade de acesso à internet, a infraestrutura inadequada e educação deficitária limitam nossas opções para o futuro. Instituto Locomotiva, 2022.

CASTRO, Eder Alonso; QUEIROZ, Eliziane Rodrigues de. Educação a distância e ensino remoto: distinções necessárias. **Rev. Nova Paideia** - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, [S. l.], p. 01-17, 30 jul. 2020.

INFORESCOLA: **navegando e aprendendo**: Memes Disponível em: <https://www.infoescola.com/comunicacao/memes/>. Acessado em: 10 mai. 2020.

KENSKI, Vani Moreira. **Novas tecnologias**: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. Revista Brasileira de Educação. n. 08, p. 58 -71 maio/ago. 1998.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

DIFANTE, Francielle Alves. Considerações sobre a educação histórica e ensino de história. **Espacialidades**, p. 234-245, 2022.

DOMICIANO, Dereck; KRAMES, Ilisabete Prati; SOUZA, Marcel Oliveira; CAMPOS, Sabrina Silva. O ensino de história diante de discursos negacionistas e revisionistas no contexto da pandemia: desafios e possibilidades. **Revista Catarinense de História**, p. 45-60, 2021.

FERREIRA, Philip. **Ensino em pandemia: ações e didáticas práticas para educadores/pais no ensino remoto**. Belo Horizonte: Editora Dialética, 2020.

FLEURY, Newton Meyer. **Sistemas de Informações Gerenciais**. Universidade Federal Fluminense. Niterói. 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/read/article/download/42707/27075>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HONORATO, Hércules Guimarães; MARCELINO, Aracy Cristina Kennup Bastos. A arte de ensinar e a pandemia de COVID-19: a visão dos professores. **Revista Diálogos em Educação**, p. 208-220, 2020.

INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOECONOMICOS. **O Brasil com baixa imunidade: balanço orçamentário geral da união de 2019**. Brasília: INESC, 2020.

LIMA, Leandro Holanda Fernandes de; MOURA, Flavia Ribeira de. O professor no ensino Híbrido. In: por Lilian BACICH, Adolf Tanzi NETO e Fernando de Melo TREVISANNI **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 128-146.

LIMA, Nataniel. **O Piauí ocupa a penúltima posição no país no acesso à internet nos domicílios**. Teresina, 22 de fevereiro de 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno o que é e como se faz**. São Paulo: Loyola, 2006.

PALÚ, Janete. A crise do capitalismo, a pandemia e a educação pública brasileira: reflexões e percepções. In: PALÚ, Janete; SCHÜTZ Janerton Arlan; MAYER, Leandro. **Os desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020. p. 87-107.

PINTO, José Marcelino Rezende. Verdades e mentiras sobre o financiamento da educação. In: CÁSSIO, Fernando (org.) **Educação contra a barbárie**. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 59-65.

PIAUI. **Portaria SEDUC-PI/GSE/ADM N° 115/2020 em 26 de março de 2020**. Teresina: SEDUC-PI, 2020. Disponível em: <https://www.seduc.pi.gov.br/normativas/listar> acesso em 09 de maio de 2022.

PIAUI. **Portaria SEDUC-PI/GSE N° 446/2020 em 22 de junho de 2020**. Teresina: SEDUC-PI, 2020. Disponível em: <https://www.seduc.pi.gov.br/normativas/listar>, acesso em 09 de maio de 2022.

PIAUI. **Estratégias e diretrizes sobre o regime especial de aulas da rede pública estadual de ensino do Piauí, durante a vigência do decreto que as suspende, no ambiente escolar, como medida preventiva à disseminação da doença covid-19 e dá outras providências em 06 de abril de 2020**. Teresina: SEDUC-PI, 2020. Disponível em <https://www.seduc.pi.gov.br/normativas/listar>, acesso em 09 de maio de 2022.

PIAUI. **Portaria SEDUC-PI/GSE N° 1442/2021 em 12 de outubro de 2021**. Teresina: SEDUC-PI, 2021. Disponível em: <https://www.seduc.pi.gov.br/normativas/listar>. Acesso em 09 de maio de 2022.

RODRIGUES, Bruna Carolina Marino. **O ensino de história como prática da liberdade: algumas considerações sobre ensinar história em tempos pandêmicos**. XII Encontro Perspectivas do Ensino de História: Ensino de História no tempo presente: dilemas e perspectivas. Belém, 2021. 1-19.

RELATÓRIOS dos residentes do Programa Residência Pedagógica – 2020 – 2022.

SAMPAIO, Paula. **Metade das residências no Piauí ainda não tem acesso à internet, revela pesquisa**. Teresina, 25 de junho de 2018.

SANTOS, Catarina de Almeida. **Educação a distância: tensões entre expansão e qualidade**. São Paulo: Boitempo, 2019.

SILVA, Maria Aparecida Ramos da. **Inclusão digital nas escolas públicas: uso pedagógico dos computadores e o PROINFO Natal/RN**/Maria Aparecida Ramos da Silva. - Natal, RN: EDUFRN, 2018.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário de educação básica**. 2021. São Paulo: Moderna, 2021.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA UESPI NA PANDEMIA DA COVID 19: O CASO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS

José da Cruz Bispo de Miranda
Risalva Araújo Lima
José Patrício Franco Neto

1 INTRODUÇÃO

O ano de 2020 iniciou com notícias referentes a um vírus da família do *Severe acute respiratory syndrome coronavirus* (Síndrome respiratória aguda grave coronavírus-SARS COV 1), na cidade de *Wuham*, na província de *Hubei*, na China, vírus da gripe, porém com maior capacidade de contágio e de letalidade. Até O início de 2022, não se tinham dados confiáveis da origem do SARS COV 2, entretanto o mundo se modificou por suas implicações na vida humana.

A Organização Mundial da Saúde (OMS), em março de 2020, afirma que a disseminação e a alta letalidade do vírus em todas as regiões do planeta tem característica de uma pandemia e que não tem remédios e nem vacinas para conter o vírus, a não ser medidas sanitárias, tais como o distanciamento social, lavar as mãos com frequência, uso de algo em gel e a limpeza de todos os produtos trazidos para dentro das residências.

No contexto da pandemia do *coronavirus* - COVID-19, o conjunto geral das relações sociais, institucionais, culturais e políticas são alteradas devido a agressividade do SARS COV 2. As medidas tomadas pelas autoridades no início da pandemia para conter a infecção e a morte de pessoas ocasionadas por COVID-19 geraram reações contrárias. Difícil imaginar, após um século de lutas contra regimes autoritários e medidas de restrições às liberdades, de repente, ver como apropriados decretos que limitam a mobilidade das pessoas, obrigam o confinamento em casa e proíbem atividades comerciais e produtivas (ARRUDA, 2020; BUCHARD, 2020). Apesar de as reações em contrário às essas medidas, as autoridades políticas dos estados nacionais aplicaram as medidas e com isso fizeram com que outras áreas sociais e políticas tivessem seu funcionamento alterado.

No âmbito das relações sociais, a mídia e intelectuais passaram a designar os novos comportamentos sociais de ‘novo normal’, tais como: a preocupação com a higienização, a formalidade e distanciamento entre as pessoas, a intensidade da comunicação via redes sociais. Contudo, a compreensão dos acontecimentos como uma excepcionalidade, permite afirmar que a exceção não pode formar a regra (AGAMBEM, 2007).

Nas atividades econômicas e de serviços, várias passaram a ser exercidas por *home office*, as atividades comerciais adaptaram-se às vendas por *internet*, restaurantes enquadraram-se ao *drive thru*, as instituições de educação ao ensino remoto. Neste último caso, Arruda (2020) afirma que no início da pandemia 90% da população estudantil ficou isolada em todo mundo. Cabendo a um conjunto de ações e programas públicos possibilitar a abertura parcial das instituições de ensino, quer na educação básica, no ensino superior e na pós-graduação.

No Brasil, a educação à distância é uma realidade desde os anos 90 (NEDER, 2005) e amplia-se a partir do ano 2000 para as instituições federais e, é uma realidade em todas as instituições universitárias brasileiras no ano de 2021, contudo, na pandemia do COVID-19, o retorno parcial das escolas e das universidades através do ensino remoto ²⁴ não foi fácil.

A Universidade Estadual do Piauí (UESPI) sendo uma instituição híbrida, a qual oferta o ensino através das duas modalidades, a presencial e à distância, desde o início dos anos 2000, trouxe parte de sua experiência para a implantação do ensino remoto. O contexto do ensino remoto é caracterizado por falta de planejamento e por cursos de formação docente que visa a habilitação na mediação tecnológica. Apesar da pouca oferta de cursos de formação tecnológica para docentes e discentes e da falta de aparelhos adequados para discentes para recepcionar *internet*, no segundo semestre de 2020, fora ofertado, de forma remota, um conjunto de disciplinas teóricas no período denominado de especial.

Quanto ao período regular, no qual todo o conteúdo formativo daquele período é disponibilizado aos discentes, não havia consenso a respeito das disciplinas práticas, notadamente, nos cursos de licenciaturas, do Estágio Supervisionado II, no caso, disciplina do curso de licenciatura Plena em Ciências Sociais, relativa à experiência docente. Ao mesmo tempo, a UESPI é parceira da Comissão de Aperfeiçoamento do Pessoal Docente (CAPES), do Ministério da Educação, no Programa Residência Pedagógica (RP), o qual procura inserir a formação docente numa imersão profissional com a mediação de preceptores, que são os professores da educação básica. Com isso, o imperativo de fazer funcionar a RP tornava viável a oferta do Estágio Supervisionado II, uma vez que seus programas e ações são semelhantes.

Diante desse contexto, o objetivo deste artigo é analisar as condições de execução do estágio supervisionado da prática docente e da residência pedagógica em ciências sociais, ofertados pelo Curso de Licenciatura Plena em Ciências Sociais da UESPI, nas escolas públicas estaduais em Teresina, Piauí, no contexto da pandemia do COVID-19, para entender que

²⁴ O conceito de ensino remoto não coincide com educação à distância, tendo em vista que se caracteriza pela transmissão ao vivo das aulas (síncronas) e por atividades assíncronas para mediar o processo educativo com os discentes (NEDER, 2005).

atividades e instrumentos são utilizados para mediar o ensino e a aprendizagem dos estagiários, dos residentes e dos discentes da educação básica, no primeiro semestre de 2021, além de diagnosticar a percepção dos estagiários e residentes do processo pedagógico ocorrido no contexto da pandemia.

A especificidade das questões de pesquisa aponta a natureza da investigação a ser desenvolvida. As interrogações denotam o caráter qualitativo e indutivo de suas proposições, ao mesmo tempo em que indica a metodologia a ser seguida. Por metodologia entende-se:

[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade.
[...] a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador (MINAYO, 2002, p. 16).

A pesquisa qualitativa, como dizem Sampieri, Collado e Lúcio (2013), serve para aprofundar os fenômenos a partir da perspectiva dos participantes através de dados colhidos no ambiente natural dos sujeitos. Os fenômenos podem ser opiniões, suas experiências, pontos de vistas e significados.

A proposta de investigação buscou conciliar a metodologia da pesquisa participante e da técnica de aplicação de questionário fechado pelo *google* formulários, sendo estes enviados diretamente aos e-mails dos discentes participantes da RP e do Estágio Supervisionado II do curso de Ciências Sociais da UESPI. Ainda, a leitura dos documentos oficiais referentes às aulas remotas, à oferta do Estágio Supervisionado e às diretrizes da RP.

A posição dos investigadores na pesquisa, sendo um deles, supervisor de estágio e docente orientador da RP e, os demais atuando como preceptores trazem ao corpo do texto informações colhidas através da observação participante, como diz Cruz Neto (2002, p. 59), “[...] essa técnica se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos”

O artigo é composto da seguinte 5 seções, sendo a seguinte estrutura: 1) Introdução, nessa seção os elementos de justificativa, relevância, objetivos e questões de pesquisa são destacados, além da metodologia; 2) a formação do professor no interior da profissão docente. A formação docente, a partir da perspectiva de Nóvoa (2009) ganha um novo contorno, o âmbito do profissional docente, que conduz parte significativa da formação do professor; 3) Portarias, resoluções e a prática docente no contexto da pandemia do COVID-19. A realização das aulas práticas, incluindo o Estágio Supervisionado II no contexto da pandemia deve-se a um conjunto de dispositivos legais que alteraram a forma presencial de ensino para a forma

remota; 4) O estágio e a residência pedagógica em ciências sociais no contexto da pandemia do COVID-19 e; 5) considerações finais.

2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO INTERIOR DA PROFISSÃO DOCENTE

A formação de professores é uma questão em permanente debate e sempre inconclusa. Reflexões dos anos 90 e da primeira década dos anos 2000 norteiam ações e programas governamentais centrais, de secretarias da educação e das universidades, alguns desses pendulam entre focar a teoria, outros, na prática profissional e, na articulação entre teoria e prática (PIMENTA, 1999; BRITO, 2006; NÓVOA, 2009).

Autores trabalham a questão dos saberes necessários à profissão (BRITO, 2006; TARDIF, 2010), outros debatem que tipo de formação é mais adequada ao contexto histórico social em que vive o docente, a escola e o discente (NÓVOA, 2009; PIMENTA, 1999), contudo, cabe-nos refletir, a partir do contexto da pandemia do COVID-19, do processo atual de formação docente e dos meios tecnológicos disponibilizados para o exercício docente e da profissão de professor, as condições em que ocorre o estágio supervisionado II (disciplina da prática docente no curso de Licenciatura Plena em Ciências Sociais na UESPI-Torquato Neto) e a Residência Pedagógica (RP) em Sociologia. O contexto de isolamento social e do *home office* alterou drasticamente as condições de trabalho dos docentes e conseqüentemente, a relação desses com os discentes encaminhados para a prática docente na escola.

Retornando à questão dessa seção, a formação docente, é inquestionável a condução do professor de formação a partir de uma tênue linha entre a prática e a teoria. Para Pimenta (1999, p. 16), a preocupação era a formação burocrática e cartorial das universidades.

Em relação a formação inicial, pesquisas [...] têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdo e atividades de estágios distante da realidade da escola, numa perspectiva cartorial e burocrática que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma *nova identidade do profissional docente* (destaque nosso).

É reveladora a inquietação de Pimenta ao mencionar que ‘os docentes dos mosteiros’ ao elaborarem a formação do docente não se preocupam com o que passa na escola e na sociedade. Parecem firmar parceria com a ‘filosofia’ e se distanciarem das práticas sociais. Neste sentido, vale destacar o desafio dos professores oriundos dessas instituições ao enfrentarem às contradições sociais e as condições de trabalho. Como docente supervisor da prática docente percebo a precariedade de nossa formação a partir do contato do discente com a escola e a sala de aula, muitos desistem do curso por se considerarem inapto para a docência.

Diante disso, o egresso constrói seu próprio percurso capitaneado pelo profissional docente mais antigo, mesmo negando que o faça dessa forma.

A relação com os profissionais docentes antigos dificulta para os novos docentes a ressignificação identitária profissional, a maioria daqueles são reprodutores de uma prática tradicional, na qual se sentem confortáveis, mas com poucas garantias de aprendizagem discente e de transformação do modelo escolar. O curso de formação docente não pode conceder à escola e ao profissional docente a condução do profissional professor, compartilhar, responsabilidades, essa é a realidade. Neste sentido, afirma Pimenta (1999, p. 17-18):

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que *forme* o professor. Ou que *colabore* para sua formação. Melhor seria que colabore para o exercício de sua *atividade docente*, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas.

O curso de formação docente ao ‘sair dos muros do mosteiro’ deve assumir a responsabilidade de formar, colaborar com a formação docente associando-se às práticas sociais, ao mesmo tempo em que atua no exercício da atividade profissional. Para Brito (2006) não se pode esperar que a formação inicial seja completa, mas precisa propiciar uma sólida base teórico-prática, notadamente com saberes específicos do ensinar / aprender. O contexto em que vivemos põe em xeque as bases da formação tradicional, cito a situação da pandemia do COVID-19, mas o processo de formação docente sempre esteve em questionamento, em aberto e inconcluso. A fala de Nóvoa (2009, p. 01) parece ser desse tempo:

A educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo. Há um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, *que se traduz numa pobreza de práticas* (destaque nosso).

O texto destaca a permanente situação de incertezas da educação, a convicção da necessidade de mudança, porém sem rumo, sem projeto. A partida é de onde não devemos estar, dentro de processo que não privilegia a prática, ao contrário, foca em discursos, redundantes e repetitivos. Parece um movimento no processo de formação docente, anteriormente baseada numa perspectiva reflexivo-crítica para uma mais pragmática, contudo, o que propõe é uma parceria mais próxima, compromissada e engajada com a escola e seus profissionais

professores(as). Essa atitude fará encerrar um círculo vicioso dominado pelos discursos gasosos que não permitem transformações na forma de pensar e agir dos docentes.

Em artigo sobre a temática, Nóvoa (2017) aponta o diagnóstico da formação de professores e percebemos que o contexto abrange o Brasil, guardadas suas peculiaridades. A descrição de uma universidade que se distancia das práticas sociais, do contexto da escola e das condições da profissão docente; a elaboração e a execução de uma formação burocrática e cartorial, elementos que dificultam a inserção dos pretendentes a professor(a) na profissão e terminam por resultar na constituição de duas culturas de difícil encontro: a do professor da universidade e o professor da escola. O primeiro, caracterizado por ideias de conteúdo disciplinar, mas distante dos saberes experienciais e da profissão docente; o segundo, associa o conteúdo disciplinar, suas experiências e saberes da profissão, contudo, muitas vezes, sem a reflexão teórica necessária à sua atuação docente. Neste contexto, segundo Nóvoa (2017, p. 1109), cresce a insatisfação com a formação docente ofertada nas universidades.

Mas, nos últimos anos, tem vindo a crescer um sentimento de insatisfação, que resulta da existência de uma distância profunda entre a nossas ambições teóricas e a realidade concreta das escolas e dos professores, como se houvesse um fosso intransponível entre a universidade e as escolas, como se a nossa elaboração académica pouco tivesse contribuído para transformar a condição socioprofissional dos professores.

As universidades, as faculdades e os institutos de formação de professores têm realizado um movimento de aproximação com a escola, com o professor(a) da escola e com as condições da profissão docente com o objetivo de reduzir o ‘fosso intransponível’ de que fala Nóvoa. O Programa da Residência Pedagógica é uma dessas ações em que as instituições de ensino superior brasileiras desenvolvem em conjunto com o Ministério da Educação. Neste artigo, analisamos se no contexto da pandemia do COVID-19 foi possível criar as condições necessárias para uma formação de professor dentro da profissão docente, a começar pelos dispositivos do MEC e da UESPI.

3 PORTARIAS, RESOLUÇÕES E A PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO DA PANDEMIA DO COVID-19

As portarias e resoluções, quer do Ministério da Educação-MEC e da Universidade Estadual do Piauí-UESPI no contexto pandêmico demonstram uma evolutiva lenta de compreensão dos elementos educacionais necessários para aplicação neste período. No caso da UESPI, a resposta institucional ocorre pela Resolução Conselho de Ensino e Pesquisa-CEPEX 020, de 17 de agosto de 2020, seis meses após o MEC ter autorizado a substituição das aulas

presenciais pelas aulas remotas. Contudo, a lenta compreensão do MEC e da UESPI sobre os elementos educacionais no contexto do COVID-19 ocorre depois que estes desafios são processados e vividos pela China, Estados Unidos da América e países europeus.

Um terceiro aspecto a ser considerado é a inadequação das ferramentas e da política pública implementadas no contexto educacional brasileiro (SAVIANI e GALVÃO, 2021). Neste sentido, apesar do processo educacional mediado por tecnologias da informação não se apresentar suficiente para a educação humana em todos os seus aspectos, quando aplicadas de forma ideal, no caso brasileiro, além da insuficiência natural do processo das TICs tivemos a frágil adaptação dos meios tecnológicos para o contexto docente, discente e da escola.

3.1 O MEC e a negação da COVID-19

As autoridades do Governo Brasileiro resistiam em reconhecer a gravidade do contexto pandêmico, não apenas por seu negacionismo científico, mas por entenderem que o COVID-19 é uma construção dos regimes de esquerda contra os de direita, especialmente depois das afirmações de Zizek (2020):

A atual propagação da epidemia do coronavírus, desencadeou, por sua vez, vastas epidemias de vírus ideológicos que ficaram adormecidos em nossas sociedades: falsas notícias, teorias de conspiração paranoicas, explosões de racismo etc. (ZIZEK, 2020, p. 43).

Tais ameaças globais, por sua vez, levam à solidariedade global, pois nossas pequenas diferenças tornam-se insignificantes e todos nós trabalhamos juntos para encontrar uma solução. E aqui estamos nós, na vida real. A questão não é desfrutar sadicamente da propagação do sofrimento enquanto ele serve a nossa causa, mas refletir sobre o triste fato de que precisamos de uma catástrofe para podermos repensar as características básicas da sociedade em que vivemos (ZIZEK, 2020, p. 44).

Neste sentido, as reações do Governo Brasileiro era de resistir e de retardar a aplicação das medidas mais adequadas ao contexto da Pandemia, mesmo que isto resultasse em perdas de vidas e na má gestão dos processos educacionais, que pela pandemia estavam prejudicados. A reflexão de Zizek (2020) não se prova e os contextos de alternância de poder nos estados nacionais neste período devem-se às características da democracia, a rotatividade de poder.

As portarias do MEC sobre as aulas no contexto pandêmico são tímidas e não garantem financeiramente, em seu momento inicial, os aportes financeiros para a adaptação do ensino brasileiro para as aulas remotas. Apesar das argumentações das autoridades sanitárias brasileiras e da experiência que estava ocorrendo nos países afetados antes do Brasil (China, Estados Unidos e Europa) ao afirmarem que a pandemia seria um processo de médio a longo

prazo, a Portaria 343, de 17 de março de 2020, do Ministério da Educação autoriza a substituição das aulas presenciais por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação por até 30 dias.

A previsão de 30 dias proposta na portaria para as aulas remotas é negar a seriedade, o contexto e as recomendações sanitárias experienciadas em outros países, desde novembro de 2019, ao mesmo tempo em que espera que a sociedade adote a mesma atitude negacionista do governo sobre a pandemia COVID-19. O documento exclui das aulas remotas o curso de medicina, as disciplinas práticas profissionais e os estágios, reforçando a perspectiva da temporalidade rápida da pandemia.

Destaca-se na Portaria 343 do MEC, a exigência de metodologias que possibilitem o acompanhamento dos conteúdos e avaliação da aprendizagem. Neste item, o governo ficou inoperante, apesar do governo ter tempo suficiente para adequar a estrutura do sistema de ensino para as aulas remotas, enquanto acompanhava a expansão do coronavírus pela China, Estados Unidos e Europa. Como afirma Saviani e Galvão (2021, p. 38):

Mesmo para funcionar como substituto, excepcional, transitório, emergencial, temporário etc., em que pesem as discordâncias que temos com o ensino não presencial e que iremos abordar, determinadas condições primárias precisariam ser preenchidas para colocar em prática o “ensino” remoto, tais como o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais.

O MEC e as secretarias estaduais e municipais não construíram as condições primárias para a implementação do ensino remoto na educação brasileira, tais como: aparelhos e *internet* adequados para recepção das aulas remotas, estrutura física nas escolas para o novo contexto sanitário e a formação docente e discente para o uso das tecnologias da informação e comunicação.

Independente do contexto pandêmico, a qualidade do acesso à *internet* é ruim, especialmente nas regiões Norte e Nordeste, incluindo que com esse acesso há um número reduzido de pessoas nessas regiões. A Associação dos Docentes da Universidades (ANDES, 2020) afirma que apenas 38% das casas no Brasil têm acesso à *internet* e que 58% não têm computador.

A Portaria 544, de 16 de junho de 2020, revoga a Portaria 343, mas reproduz o seu principal conteúdo: substituição das aulas presenciais pelas remotas, estende o prazo, antes de 30 dias para seis meses (até 31.12.2020); contudo inclui as atividades teórico-cognitivas do

curso de medicina do primeiro ao quarto ano e as atividades práticas profissionais. O documento ainda expressa o entendimento de uma pandemia sem repercussão no Brasil, como na primeira Portaria, o prazo de seis meses não foi suficiente para o encerramento do contexto pandêmico.

O destaque da nova portaria é a inserção do curso de medicina e das atividades práticas profissionais, o que resulta na possibilidade da execução do estágio obrigatório nos cursos de graduação. A inserção das atividades práticas precisava ser aprovada pelas instituições e pelos colegiados, com respectivo plano de trabalho. Essa inserção enfrentou oposição nas instituições e nos colegiados de cursos, devido às condições sanitárias que precisavam ser observadas para a manutenção da vida dos docentes e discentes.

O governo e o MEC, mesmo contrários às medidas sanitárias propostas pelos especialistas e recusando-se a colocar um prazo que pudesse ser encerrado junto com o controle da pandemia, na Portaria de junho de 2020, estende as medidas para um semestre letivo. Esse desconforto do MEC em reconhecer o contexto pandêmico fica mais exposto com a Portaria 1.038, de 07 de dezembro de 2020, quando prever o dia 01.03.2021 para o retorno às aulas presenciais:

Art. 1º As atividades letivas realizadas por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, deverão ocorrer de forma presencial **a partir de 1º de março de 2021**, recomendada a observância de protocolos de biossegurança para o enfrentamento da pandemia de Covid-19.

O contexto pandêmico é desconhecido por todos e as medidas necessárias para enfrentá-lo são conhecidas a partir de cada fato ou descoberta, porém isto não pode legitimar o negacionismo em relação ao COVID-19 ou mesmo ignorar as medidas sanitárias de isolamento, distanciamento e uso de máscaras esperando um resultado da imunização coletiva, que acontece quando a maioria se contamina. Por outro lado, se as instituições federais foram direcionadas por normas que propunham uma abertura e volta às aulas presenciais no menor tempo possível, na UESPI, o cenário não se repetia.

3.2 A UESPI no contexto pandêmico

No ensino superior estadual, a comunidade universitária da UESPI ficou perplexa com as consequências da pandemia sobre o comportamento social e as exigências para o convívio neste período. O engajamento dos professores em favor das medidas sanitárias não possibilitava ver com ‘bons olhos’ qualquer medida que significasse a abertura das atividades, por outro lado, a desconfiança com o sistema de aula remoto ocasionou a demora com as tomadas de medidas

de adequação com o sistema universitário federal brasileiro, ou seja, implementação das aulas remotas.

Diante deste contexto, após 5 meses da primeira portaria do MEC autorizando a substituição das aulas presenciais pelas remotas a UESPI publica sua primeira Resolução sobre a temática. A Resolução do Conselho de Ensino e Pesquisa – CEPEX 020, de 17 de agosto de 2020 autoriza a substituição das aulas presenciais pelas remotas, regulamenta os limites de carga horária das aulas assíncronas e síncronas, identifica as ferramentas pedagógicas e a formação continuada de docentes para uso dos instrumentos das tecnologias de informação e comunicação. Os encargos docentes são alterados, sendo que cada hora ministrada no sistema remoto deve corresponder a 3 horas de atividade acadêmica, tais como planejamento, elaboração e correção de atividades. As salas virtuais não devem ultrapassar a 45 discentes. As aulas práticas só foram objeto de decisão na Portaria da Pró-Reitoria de Ensino e Graduação - PREG, 311, de 20 de setembro de 2021.

A Portaria PREG 311-2021 permite as atividades práticas profissionais, especialmente o estágio na forma remota, a critério dos colegiados de curso, medida que teve resistência nos colegiados de cursos, devido à fragilidade do ensino e aprendizagem pelo ensino remoto. A este respeito Saviani e Galvão (2021, p. 40) expressam suas críticas a esse modelo de ensino, quer por razões econômicas e pedagógicas:

Está bastante evidente que este é o elemento ao qual se dirige o trabalho educativo que tem como finalidade permitir que cada sujeito particular incorpore a humanidade em si, pois o ser humano, por meio de sua atividade vital humana (o trabalho), não nasce humanizado, mas humaniza-se a partir da realidade objetiva. **Isso exige, por conseguinte, que as máximas possibilidades de desenvolvimento sejam dadas a cada pessoa, para que, se apropriando do conjunto das produções do gênero humano, a ele se incorpore** (grifo nosso).

As especificidades educacionais não se coadunam com a proposta de ensino remoto, pois elas objetivam a formação do humano, que ocorre na interação social, processo limitado no contexto pandêmico. A humanização requer um conjunto de mecanismos que nos afetam presencialmente e emotivamente, a ausência desses mecanismos tornam imperfeito a interação humana e a formação humana. Outro aspecto destacado pelos autores é a econômica. Para eles aprofunda-se a mercantilização da educação:

[...] assim, a tendência do processo de conversão da educação em mercadoria, na esteira da privatização que implica sempre a busca da redução dos custos, visando ao aumento dos lucros. A docência “uberizada” terá na experiência do “ensino” remoto uma alavanca a serviço dos interesses mercadológicos

pós-pandemia e também convirá aos reitores que estiverem buscando uma “saída” para a crise orçamentária que vivem as instituições de ensino superior, cada vez mais estranguladas pelos cortes aplicados pelo governo federal (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 39)

O ensino remoto apresenta uma via de precarização da educação a partir da fragilidade das relações educacionais e sociais e favorece à sua mercantilização, na medida em que reduz a intervenção humana pela mediação tecnológica torna o processo com menos custos. No ensino superior privado são expandidos os cursos de graduação, tecnológicos e pós-graduação pela modalidade à distância. Nas públicas, especialmente na UESPI, o ensino remoto utiliza a plataforma do *google meet* com recursos adicionais específicos para o contexto pandêmico, não fazendo uso de seus espaços físicos, não provendo *internet* para os docentes. Apesar desses aspectos, a Portaria da PREG 311 assinala para o estágio supervisionado de forma remota e, ao mesmo tempo, no artigo sexto afirma que a atuação da Residência Pedagógica-RP pode ser aproveitada no estágio no total da carga horária. Com essa medida a UESPI possibilita a execução do Programa Residência Pedagógica aderindo ao Edital CAPES 01/2020. Algumas questões são postas no contexto pandêmico para as atividades do estágio supervisionado e para Residência Pedagógica.

4 ESTÁGIO SUPERVISIONADO E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CURSO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

A formação docente requer elementos filosóficos, sociológicos, antropológicos e práticos profissionais mediados pela universidade e pelo saber prático profissional. Na parte do Estágio Supervisionado realizado nas escolas, esses elementos se apresentam com mais intensidade e desconhecê-lo ou ignorá-lo fragiliza o processo formativo. O contexto da pandemia COVID-19 e a implementação do ensino remoto, especialmente para as atividades práticos profissionais geraram debates sobre a viabilidade do retorno dessas atividades por via tecnológica.

As portarias e as resoluções que tratam sobre as atividades de ensino na pandemia, tanto do MEC quanto da UESPI inicialmente não incluíam essas atividades devido à natureza prática, contudo, ao perceberem que a pandemia se estenderia por um período longo e analisando a impossibilidade da exclusão dessas atividades nos cursos de formação docente, nos documentos seguintes foram inseridas com recomendações específicas.

Com o retorno das atividades práticas profissionais, neste caso, o Estágio Supervisionado foi viabilizado a execução do Programa da Residência Pedagógica (PRP) e,

este contexto de atuação das atividades práticas e que envolve a PRP que se objetiva entender neste trabalho. Para isso foi aplicado um formulário pelo *google* para 24 colaboradores, no mês marco de 2021, entre 16 residentes (discentes participantes do Programa da Residência Pedagógica) e 8 alunos e alunas do Estágio Supervisionado (disciplina regular do curso de Licenciatura Plena em Ciências Sociais).

As questões elaboradas e aplicadas para os residentes podem ser divididas em 4 eixos: 1) expectativas dos discentes, docentes e comunidade sobre a realização da Residência Pedagógica durante a pandemia; 2) no âmbito da escola, como ocorreu a recepção e a relação com o(a) preceptor(a); 3) as condições oferecidas pela escola e a universidade para realização da RP e; 4) relação estagiário-aluno e a experiência do residente.

4.1 Discentes, docentes e comunidade: tensões sobre o ensino no contexto da pandemia

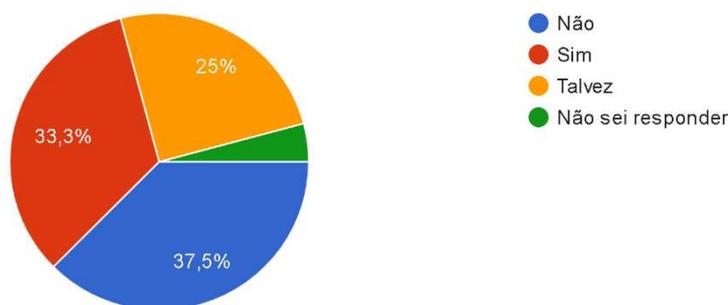
O contexto da pandemia COVID-19 era inédito para nossa geração, em razão disso não sabíamos como proceder e nem projetar resultados de ações implementadas para atenuar os efeitos do isolamento social nas interações e no sistema educacional, notadamente. Os educadores não têm como parâmetro uma educação humanística e generalista que não ocorra no face-a-face, o ensino por meio Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), estava longe do cenário da comunidade escolar e universitária. Os dados da figura 1 demonstram isso.

As portarias do MEC 343 e 544 de 2020 autorizam a substituição das aulas presenciais por ensino remoto, contudo, a comunidade universitária resiste em aplicar por entender que a qualidade educacional seria prejudicada. No início deu-se foram implementadas as disciplinas teóricas, em seguida as atividades práticas, tais como o estágio supervisionado, especialmente nos cursos de bacharelado e licenciaturas. Apesar disso, estudantes e docentes não tinham expectativa que essa ação tivesse êxito no contexto da universidade. Entre os discentes que estavam cursando estágio supervisionado e realizando a RP em sociologia, a expectativa para a oferta da disciplina e do Programa era baixa.

Gráfico 1 – Percentual das expectativas da oferta da residência pedagógica no contexto da pandemia

Após a consolidação da pandemia do COVID 19 e, conseqüentemente o isolamento social, que resultou no fechamento das escolas, você tinha a...ia Pedagógica (RP) enquanto durasse a pandemia?

24 respostas



Ao observarmos os 62,5% que responderam que não tinham expectativa ou que talvez não fosse ofertada o Estágio Supervisionado e RP percebemos que a comunidade universitária não vislumbrava saída para as disciplinas práticas no contexto pandêmico. As legislações sobre o ensino remoto delegavam às universidades a adesão a esta modalidade de ensino, da mesma forma, as resoluções e portarias das universidades, neste caso, da UESPI, estendiam aos colegiados de curso a autonomia de ofertar ou não as disciplinas de conteúdos práticos. A Portaria PREG-UESPI 311-2021 normatiza a oferta do Estágio Supervisionado no âmbito do ensino remoto, ao mesmo tempo, através do Edital RP 01-2020 (Programa da Residência Pedagógica) a comunidade universitária tinha disponível para seus discentes um programa que concedia bolsa para atividades no âmbito da escola com ementa semelhante à do Estágio Supervisionado. O contexto da RP altera a posição sobre a oferta do estágio. Participar do Programa da Residência Pedagógica e não aceitar a oferta do Estágio Supervisionado seria um paradoxo. Apesar da baixa expectativa para a oferta do Estágio Supervisionado no contexto do ensino remoto, a realidade foi alterada motivada pelas portarias e resoluções e as condições financeiras propiciadas aos discentes pela RP.

O que dizer do percentual de 33,3% que tinham expectativa positiva na oferta das disciplinas práticas (pergunta)? Parte considerável dos discentes acompanhavam o desenvolvimento das tecnologias no campo educacional e apontavam o ensino remoto como uma saída para o fechamento das instituições educacionais.

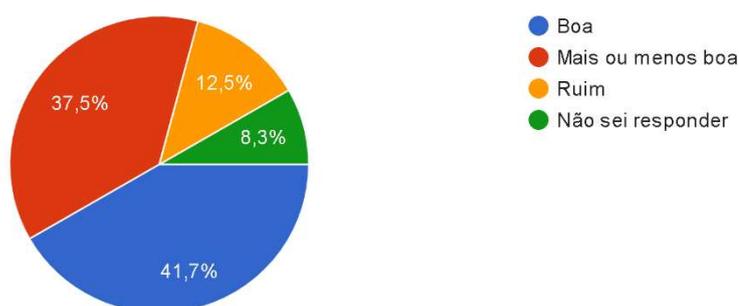
No âmbito das escolas de ensino médio, a possibilidade de continuidade das atividades e, especialmente com a participação de estagiários e residentes, neste caso, os da sociologia

dividiu a escola. A exigência da SEDUC-PI de retomada das atividades de ensino pela modalidade remoto não deixou uma alternativa se não contar com outros parceiros.

Gráfico 2 – Espaço escolar, recepção referente às atividades de estágio e residência

No espaço escolar, como você percebe a recepção da escola para os discentes do Estágio ou Residência Pedagógica?

24 respostas



Na comunidade universitária a percepção para o retorno das atividades práticas não era boa, devido à complexidade do ensino durante o período da pandemia, provavelmente, a mesma opinião de os educadores da educação básica, mas após a exigência da SEDUC-PI para o retorno às atividades, ter outros colaboradores e colaboradoras passou a ser um desafio. 47,7% dos estagiários e residentes, a partir de seus contatos com os preceptores, coordenação pedagógica, diretoria e parte administrativa da escola, afirmaram que tiveram boa recepção para suas atividades, enquanto 50% responderam que a recepção foi mais ou menos ou ruim. Este cenário é decorrência dos posicionamentos sobre a volta às aulas neste período, do pouco conhecimento sobre as metodologias de como isso iria ocorrer, da falta de estrutura tecnológica, por parte da escola, dos discentes e docentes e; pouca formação tecnológica na comunidade da educação básica. Estes aspectos são relevantes, tendo em vista, a particularidade da atividade pedagógica, ou seja, a transmissão e assimilação dos conteúdos, como afirma Saviani (2011, p. 17):

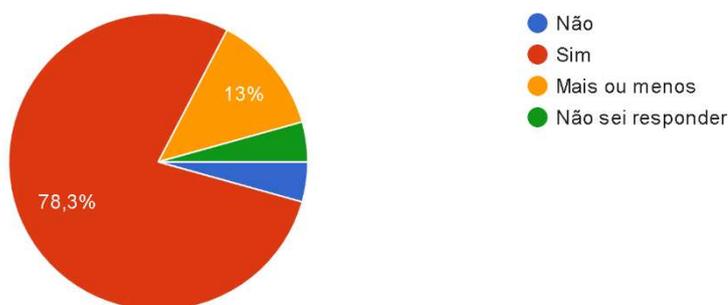
É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão e assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convenciamos chamar de saber escolar.

As condições para o ensino remoto na educação básica não eram homogêneas para todas as escolas, com isso, os recursos tecnológicos e pedagógicos utilizados facilitavam ou não as atividades de ensino de docentes, estagiários e residentes. Este cenário nos leva a interrogar sobre as informações recebidas e as condições estruturais encontradas por estagiários e residentes para participarem de suas atividades nas escolas. Nas respostas dos discentes pode-se interpretar algum paradoxo, considerando a precariedade da escola, das metodologias apropriadas pelos docentes e discentes e dos limites do ensino remoto.

Gráfico 3 – As informações recebidas para exercer a atividade docente na pandemia

Para exercer a atividade da prática docente você teve as orientações necessárias diante da pandemia?

23 respostas



Arruda (2020) afirma que muitas das decisões administrativas nos diversos campos, especialmente na educação, eram inéditas e por isso, não se tinha uma projeção de seus resultados, ao mesmo tempo em que as informações disponíveis eram poucas e precárias.

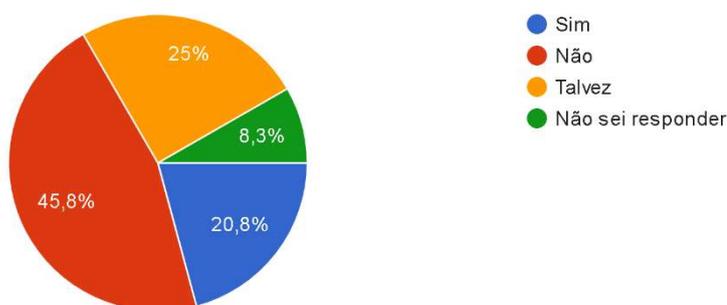
O novo coronavírus produziu esse efeito, mas em uma velocidade bem mais intensificada, possivelmente pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), pois foi possível perceber que todo o mundo não se encontrava previamente preparado para os efeitos sociais, culturais, educacionais e econômicos gerados por esse vírus. (ARRUDA, 2020, p. 258).

O ‘cardápio’ de informações sobre como trilha em meio à pandemia, especialmente na escola não existia, quando muito, era escasso. O enfrentamento dos desafios no cotidiano foi fazendo o caminho. Com isso é surpreendente a satisfação significativa por parte dos estagiários e residentes das informações recebidas para executarem suas atividades docentes. Entre os que responderam ao questionário, 78,3% afirmaram que receberam as orientações necessárias para a atividade docente na pandemia. Entender essa situação nos leva a refletir sobre a complexidade desenvolvida nas atividades da educação básica. Os recursos dos docentes na

escola para transmitir os conteúdos aos alunos era o *email*, o *whatsapp*, *instagram* e videoaulas. A maioria dos estagiários e residentes possuíam domínio na utilização dessas tecnologias e, isso explica o fato de a maioria responder que as informações necessárias para as atividades docentes. Por outro lado, quando os estagiários e os residentes são perguntados se a experiência nas atividades docentes durante o estágio e a residência foram suficientes para torná-los professores e professoras, a maioria das respostas é negativa.

Gráfico 4 – A experiência no estágio e residência foi suficiente para torná-los professores e professoras

Você concorda que a experiência docente ocorrida durante a pandemia é suficiente para torna-lo/la professor/a
24 respostas



A pergunta acima pode gerar controvérsias quanto ao termo ‘suficiente’, mas os discentes foram esclarecidos que a experiência docente no estágio e na RP está associado a todo conteúdo formativo disciplinar e pedagógico do curso de licenciatura. Acertado essa aresta, as respostas ao questionário surpreendem tendo em vista as respostas das questões anteriores, na medida em que responderam terem informações necessárias para as atividades docentes e terem o apoio da escola para esta atividade. Entender este contexto nos levar a pensar a condição desses discente na educação presencial, no processo de formação e na precarização da profissão docente. Muitos dos discentes sentem a falta do contato físico com os alunos da educação básica e o desconforto de emitir atividades pedagógicas e, ao mesmo tempo, dificuldades de seu retorno. Quanto à formação, o Programa da RP busca diminuir a distância existente entre as necessidades do ‘chão da escola’ e os conteúdos disciplinares e as teorias pedagógicas oriundas da universidade (NÓVOA, 2017). Por último, sem menor importância, a popularidade do ensino remoto aprofunda a precarização da atividade docente resultando na imagem de que toda pessoa pode ser professor ou professora e, com isso, dificultando a valorização desse campo profissional.

Compreender como ocorreu o Estágio Supervisionado e Programa da RP-Sociologia na UESPI sem buscar esgotar as questões de conteúdo disciplina, as pedagógicas e as metodológicas possibilitou verificar o debate sobre o processo formativo dos professores, a legislação que autorizou a substituição das aulas presenciais pelas remotas e as percepções dos discentes sobre suas experiências docentes durante a pandemia do COVID-19. Neste contexto é possível afirmar que os discentes compreenderam os limites formativos das atividades no contexto da pandemia e que elementos formativos a respeito da formação pedagógica e da profissionalização docente precisam fazer parte da formação continuada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho desenvolvido neste capítulo teve como objetivo analisar as condições de execução do Estágio Supervisionado Obrigatório referente à prática docente e do Programa da Residência Pedagógica em Sociologia, ofertados pelo Curso de Licenciatura Plena em Ciências Sociais da UESPI, nas escolas públicas estaduais em Teresina, Piauí, no contexto da pandemia do COVID-19, para entender que atividades e instrumentos são utilizados para mediar o ensino e a aprendizagem dos estagiários, dos residentes e dos discentes da educação básica, no primeiro semestre de 2021, além de diagnosticar a percepção dos estagiários e residentes do processo pedagógico ocorrido no contexto da pandemia.

O caminho percorrido pela análise não foi suficiente para esgotar alguns elementos do objetivo, notadamente a descrição pormenorizada das atividades e instrumentos utilizados para mediar o ensino; por outro lado, deixamos pegadas nas reflexões sobre o contexto da pandemia da COVID 19, seus impactos no sistema educacional no Brasil e, especialmente na descrição e análise das percepções dos estagiários e residentes sobre suas atividades nas escolas da educação básica neste período.

Diante dessas considerações podemos afirmar que a pandemia, apesar de um fato lamentável para a humanidade, no Brasil não representava surpresa, tendo em vista que desde novembro de 2019 a comunidade internacional noticiava os eventos e transformações nas rotinas de trabalho, nos procedimentos sanitários, nas formas em que o sistema educacional alterava seu cotidiano, contudo, o que observamos pela literatura e respostas dos estagiários e residentes é que o sistema educacional brasileiro não procurou se adequar às novas condições. Mesmo a legislação federal era tímida e superficial, tendo em vista a necessidade de um planejamento específico para o período pandêmico. Esta realidade foi constatada na UESPI, apesar de outras instituições terem instrumentos tecnológicos para aderir às aulas remotas, nossa primeira resolução sobre o tema surge em agosto de 2020.

No caso específico das Ciências Sociais da UESPI, os discentes e docentes tinham pouca expectativa sobre a abertura das disciplinas práticas e este cenário junto às coordenações, docentes e discentes não era favorável. Neste sentido, podemos afirmar que o edital do Programa da Residência Pedagógica funcionou como um mecanismo de convencimento de discentes e, em seguida de docentes dos cursos para a oferta do Estágio Supervisionado Obrigatório e, conseqüentemente da RP.

Quanto à transmissão do conteúdo de sociologia pelo ensino remoto é demonstrado através das entrevistas que este era realizado por *e-mail*, o *whatsapp*, o *Instagram* e as vídeos-aulas. Atividade de domínio tecnológico por parte dos discentes, o que facilitou a compreensão das instruções, ao mesmo tempo em que, a falta do contato presencial foi uma questão negativa tendo em vista o contexto de formação que prioriza a modalidade presencial. Portanto, as condições apresentadas para a efetivação das atividades de estágio e da RP foram mínimas, considerando a falta de condições favoráveis de acesso à *internet* de qualidade, aparelhos como notebook e outros tipos de computadores, tanto por parte dos discentes e da escola da educação básica, quanto dos residentes e dos estagiários.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEM, Giorgio. **Estado de Exceção**. Belo Horizonte: Boitempo, 2007.
- ARRUDA, Elcídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC n. 330, de 25.11.2020**, que autoriza a substituição das aulas presenciais pelas aulas remotas até 31.12.2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC n. 1.038, de 7 de dezembro de 2020**, que Altera a Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e a Portaria MEC nº 1.030, de 1º de dezembro de 2020, que dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC n. 544-2020, de 16.06.2020**, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020.
- BRITO, Antonia Edna. Formar Professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. *In*: MENDES SOBRINHO, Augusto de Carvalho; CARVALHO, Marlene Araújo de. **Formação de professores e práticas docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 41- 53.

BUCHARD, Alan Barbosa. **Estado de exceção e emergência sanitária**: Giorgio Agamben sobre a pandemia por coronavírus. Disponível em <https://philpapers.org/rec/BAREDE-5>. Acesso em: 15 jan. 2022

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. p. 51-66.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. (21ª ed.) Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

NEDER, Maria Lúcia Cavalli. A educação a distância e a formação de professores: Possibilidade de mudança paradigmática. *In*: PRETI, Oeste (org.). **Educação a Distância**: sobre discursos e práticas. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

NÓVOA, Antonio. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 12 dez. 2022.

NÓVOA, Antonio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa** v. 47. n. 166. p.1106-33, out./dez. 2017.

PIAUI. Universidade Estadual do Piauí. **Resolução CEPEX n. 020, 17 de agosto de 2020**, que dispõe sobre as diretrizes para a retomada, de forma não presencial, das atividades de Ensino na Graduação da UESPI, referentes ao Primeiro Semestre Letivo de 2020.1 e ao Período Especial Curricular 2020.3, em virtude da situação de excepcionalidade causada pela pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2).

PIAUI. Universidade Estadual do Piauí. **Portaria PREG n. 311, de 20 de setembro de 2021**, que normatiza orientações para o desenvolvimento da disciplina de Estágio Supervisionado Obrigatório, excepcionalmente para o período letivo 2021.1

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Revista Universidade e Sociedade**, 67, ANDES-SN, p. 36-48, jan. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ZIZEK, Slavoj. Um golpe como “Kill Bill” no capitalismo. *In*: DAVIS, Mike, *et al*: **Coronavírus e a luta de classes**. Terra sem Amos: Brasil, 2020. p. 43-47.

LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO: PELO DIREITO À PALAVRA

Bárbara Olímpia Ramos de Melo
Claudete Portela Moraes Marques
Adriana Sousa da Silva Fialho
Claudia Lira Tavares de Abreu
Iêda Irla Vieira de Sousa
Jaqueline da Silva Assunção
Suellen Deyse Ferreira Lima

1 INTRODUÇÃO

De acordo com o Ministério da Educação, o Programa de Residência Pedagógica (RP) é uma das ações que integra a Política Nacional de Formação de Professores com o objetivo de induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso (BRASIL, 2020). É importante salientar que essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhada por um professor da escola, instituído como preceptor, com experiência na área de ensino do licenciando, e orientada por um docente da sua instituição formadora.

A RP, articulada aos demais programas da Capes, compõe a Política Nacional, tendo como premissa básica o entendimento de que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve assegurar aos seus egressos habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica. Por essa razão, os seus objetivos específicos são os seguintes: 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; promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); 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 fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores.

Em especial, no projeto da RP da Língua Portuguesa, com atuação no Centro de Ensino Zacarias de Góis, em Teresina, os objetivos do projeto foram diagnosticar o nível de aprendizagem dos alunos da Educação Básica como ponto de partida para a elaboração de plano de trabalho que atendesse às suas necessidades relativas ao domínio da leitura, da escrita e da oralidade (com análise e reflexão linguística) em diferentes gêneros textuais, incluindo os da esfera artístico-literária; planejar, executar e avaliar atividades do componente curricular de

Língua Portuguesa aplicadas ao Ensino Básico (Fundamental das séries finais, Médio e EJA), promovendo a interação entre os objetos de aprendizagem do componente com práticas sociais de uso da linguagem em contextos diversos; planejar e realizar atividades de análise textual e discursiva voltadas para os seguintes campos de atuação indicados pela Base Nacional Comum Curricular: artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, atuação na vida pública; desenvolver estratégias de ensino da literatura, privilegiando o prazer estético e a reflexão sobre a vida humana e a realidade dos alunos envolvidos no contexto de ensino, incentivando a produção literária dos educandos; articular-se, interdisciplinarmente, com os docentes responsáveis pelos demais componentes curriculares da área de Linguagens, em projetos pedagógicos que favorecessem o desenvolvimento das competências gerais indicadas pela BNCC, com destaque para as relativas ao uso das diferentes linguagens (incluindo a multimodalidade), às capacidades argumentativas e ao domínio das tecnologias digitais de informação e comunicação.

Como metodologia de trabalho, o programa de Residência Pedagógica de Língua Portuguesa executado no CETI Zacarias de Góis foi realizado em três módulos. O primeiro aconteceu no período de novembro/2020 a abril/2021. Nesse momento, foram realizadas as seguintes atividades: preparação para o início das atividades, preparação da equipe e ambientação na escola, elaboração dos planos de aula, regência, avaliação e socialização. O segundo módulo foi desenvolvido de maio a outubro de 2021, com as seguintes atividades: preparação para o início das atividades, preparação da equipe, elaboração dos planos de aula, regência, avaliação e socialização. O terceiro módulo aconteceu no período de novembro de 2021 a abril de 2022, com o desenvolvimento das seguintes atividades: preparação para o início das atividades, preparação da equipe e avaliação e socialização. Esclarecemos que, no terceiro módulo, não houve a parte relativa à regência devido à greve dos professores do Estado do Piauí.

Neste capítulo são apresentados relatos de experiência de projeto didático executado durante o programa de Residência Pedagógica de Língua Portuguesa executado no CETI Zacarias de Góis. Para o embasamento teórico, buscamos autores que discorrem sobre a formação de professores, processos de aprendizagem, função da escola e produção textual.

Aqui é apresentado o relato de experiência concernente ao projeto “Leitura e produção textual no Ensino Médio: pelo direito à palavra”, que foi desenvolvido com os alunos do Ensino Médio. Esse projeto, de modo geral, objetivou contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos e, de forma específica, aprimorar as habilidades de leitura e escrita dos alunos; estimular a leitura literária; motivar a escrita do gênero artigo de

opinião a partir de diferentes temas presentes na obra literária e apresentar a produção textual dos alunos no suporte revista.

2 DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTO PANDÊMICO

A formação de professores no Brasil geralmente foi impactada pela sua má qualidade devido à desvalorização do trabalho docente e a outros fatores que também afetam a qualidade da educação pública. Isso se deu em razão da “queda de investimentos públicos e deterioração das condições de trabalho dos educadores e trabalhadores da educação” (FREITAS, 2007, p. 1203).

De acordo com Gatti (2010), em seu artigo *Formação de professores no Brasil*, a matrícula em cursos de licenciatura aumentou nos últimos anos, principalmente nos cursos de Pedagogia, somente após a LDB 9.394/96. Entretanto, “65,1% dos alunos de Pedagogia atribuem a escolha ao fato de querer ser professor, ao passo que esse percentual cai para aproximadamente a metade entre os demais licenciandos” (GATTI, 2010, p. 1361).

Ao concluir algum curso de licenciatura, muitos licenciados não têm interesse em trabalhar como docentes, sendo que uma porcentagem significativa dessas pessoas apenas gosta de estudar determinados conteúdos, mas não adquirem ainda a formação adequada para a prática em sala de aula. Antes de ser professor, o educador foi aluno, e não será a sua bagagem de conhecimento que garantirá eficiência em seu trabalho. Nesse sentido, Gatti (2010, p. 1375) afirma que,

No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípua. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil.

Percebe-se que essa falta de interesse em exercer a docência está atrelada ao fato de que o licenciando não se sente capacitado para exercer essa profissão, pois, como Gatti (2010, p. 1374) destaca em sua pesquisa, muitos cursos de licenciatura apresentam “frágil preparação para o exercício do magistério na educação básica”.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por estar vinculada ao Ministério da Educação, apoia as universidades, ofertando programas de capacitação para iniciação à docência e exercício da prática pedagógica durante a formação

inicial do licenciando, entretanto as bolsas desses programas, geralmente, são limitadas, e não concedem uma abrangência total dos graduandos. Por essa razão, muitos alunos não têm essa oportunidade de formação teórico-prática, pois muitas vezes os mestres e doutores docentes têm mais vocação para explorar aspectos teóricos, sem associá-los à práxis, conforme apontado por Paulo Freire (1983, p. 55):

Práxis na qual a ação e reflexão, solidárias, se iluminam constante e mutuamente. Na qual a prática, implicando na teoria da qual se separa, implica também numa postura de quem busca o saber, e não de quem passivamente o recebe. Daí que, na medida em que a educação não se constitua em situação verdadeiramente gnosiológica, se esgote num verbalismo que só não é inconsequente porque é frustrador.

Freire (1983, p. 55) concebe a teoria e a prática como inseparáveis, portanto, aquele docente que “educa” visando apenas ao assistencialismo, ou seja, “dissertador de um ‘conhecimento’ memorizado”, renuncia a uma educação que este autor denomina de gnosiológica autêntica. Pienta (2018, p. 96) ainda ressalta:

A ação prática do professor é uma atividade humana consciente que pressupõe, necessariamente, as dimensões teórica e prática, portanto, a atividade docente é práxis. A relação dialética entre essas dimensões é o que constitui a práxis pedagógica. Por meio da relação dialética e recíproca entre teoria e prática, o trabalho docente não ocorre de modo arbitrário.

Salienta-se que a formação docente precisa ser de qualidade e deve oferecer uma abrangência do exercício de lecionar para que o alunado possa se identificar como profissional qualificado e capacitado para exercer a docência, pois “a formação docente deve ser revista para responder aos desafios da sociedade contemporânea” (BORGES, 2013, p. 96).

A atuação da maioria dos formadores, segundo Guimarães (2004), ainda se pauta no seguinte paradigma:

Se compreende que só a lógica da exposição, a consistência, a cientificidade, a atualidade do conteúdo e a linguagem coerente são suficientes para a formação do futuro professor; o papel da prática é teoricamente reconhecido como referência para a formação, contudo, efetivamente só há espaço para a discussão dos desafios da profissão ao final do curso, quando os alunos participam de estágios na escola; o desconhecimento e a desvalorização do saber pedagógico do professor contribuem para que a formação se caracterize num contexto de certezas em relação a profissão ou de perspectiva aplicativa de saberes à realidade da educação escolar (GUIMARÃES, 2004, p. 36)

A prática profissional do docente não se refere apenas ao ‘método de transmissão’ de conhecimentos, por esse motivo que apenas a utilização dessa prática não constatou uma melhoria significativa na educação escolar e formação de professor. Borges (2013, p. 58) adverte:

Outrossim, não podemos pensar que somente formar bem os professores seja suficiente ou que esse é o único elemento no qual se deve investir para melhorar a qualidade da educação. Temos que considerar outros elementos importantes, tais como a valorização social da profissão docente; a remuneração digna para os professores; as condições de trabalho, a infraestrutura das escolas, as formas de organização do trabalho escolar, a carreira – que devem fazer parte de uma política geral de apoio aos docentes. Portanto, são múltiplos fatores que precisam ser considerados no delineamento de políticas para os professores, que são igualmente importantes e que vão corroborar com a qualidade de ensino na escola pública (BORGES, 2013, p. 58).

Para que essa qualidade seja alcançada é necessário muito mais do que apenas leis e decretos. Esse desafio de melhoria na formação docente exige muitos investimentos de todos os envolvidos nesse processo por meio da colaboração de conhecimentos e experiência, além do desempenho da práxis.

Em 2020, no Brasil surgiu um desafio ainda maior que foi a formação de professores durante a pandemia da COVID-19, visto que os professores, em função das condições de biossegurança, não puderam ter um contato presencial com os alunos e, como os postulados teóricos já estudados levavam os licenciandos para uma prática pedagógica em formato presencial, este fato acarretou muitas dúvidas por parte dos docentes. Os professores tiveram que se reinventar, em decorrência disso, mais uma vez a identidade profissional foi questionada.

Muitos licenciandos não puderam associar teoria e prática, porque as escolas de educação básica suspenderam o funcionamento. Este fato acarretou desistências de estudantes. Outros trancaram o curso para poder trabalhar, pois essa pandemia não só afetou a educação pública, que já possui suas sutilezas, como também impactou de forma significativa a economia.

Por causa desse impacto no Brasil e no mundo, muitos licenciandos concluíram seus cursos de forma remota, portanto, concluíram os estágios sem terem vivenciado práticas de aula na modalidade presencial, apenas na forma online, e isso dificultou gradualmente a formação de professores, pois é de fundamental importância que esses professores tenham uma formação que possibilite o trabalho também na forma presencial de ensino.

3 TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: DESAFIOS PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA MODALIDADE REMOTA

Muitos docentes concluem o curso com uma formação, às vezes, carentes de conhecimentos pedagógicos e metodológicos e, por causa dessa realidade, se sentem estimulados a atuarem em áreas diversas da docência. Sabe-se que a didática e a pedagogia são essenciais para o desenvolvimento da profissão docente, desse modo a aquisição do conhecimento dessa profissão durante a formação inicial é imprescindível ao futuro docente,

pois a prática pedagógica é exatamente o que já denominamos de práxis, e esta é essencial para o processo de ensino-aprendizagem. Pereira (2018) recomenda que:

A prática pedagógica não pode se restringir a um espaço isolado nem ocupar apenas um momento específico da formação como se fosse um conjunto de atividades experimentais oriundas de assuntos específicos das disciplinas que compõem o currículo dos cursos, mas se articular a essas disciplinas e perpassa obrigatoriamente todo curso em uma perspectiva de práxis (PEREIRA, 2018, p. 32).

Assim como a aplicação de diversos pressupostos teóricos são atribuídos aos graduandos em licenciatura, a prática pedagógica deveria ser atribuída ainda mais para que o discente adquira o manejo de ensinar. Tal prática não é algo pré-estabelecido e imutável, pois cada turma tem suas particularidades e por mais que alguns docentes utilizem metodologias já propostas previamente, eles devem sempre adaptar a sua realidade.

Exercer a profissão de docente não é nenhum ‘dom’ específico de determinadas pessoas, porque se fosse assim não haveria tantos professores, nesse sentido, para que o licenciando se torne um formador, é necessário também o interesse, a procura, a pesquisa pela capacitação.

Uma sólida formação pedagógica articula os conhecimentos teóricos acadêmicos à atividade docente, ou seja, reflete teoricamente acerca das reais problemáticas do ensino. Uma formação que integra, coerentemente, teoria e prática, sem privilegiar uma dimensão em detrimento de outra (PIENTA, 2018, p. 19).

A prática está sempre envolvendo a teoria, pois deve haver embasamento teórico para que ela se desenvolva. Pienta (2018, p. 19) delimita que “atividade educacional é uma forma específica de práxis e deve ser compreendida como tal. O professor é o agente da práxis na atividade educacional e para tal necessita de uma sólida formação pedagógica”. Para complementar essa discussão, Freire (1996, p. 13) realça:

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo relativo. Verbo que pede um objeto direto – alguma coisa – e um objeto indireto – a alguém (FREIRE, 1996, p. 13).

Para Freire (1996) o ato de ensinar não pode existir sem que haja o aprendizado, pois foi aprendendo socialmente e historicamente que as pessoas descobriram que ensinar era possível. E durante esse percurso de possibilidades que o trabalho de ensinar foi ganhando metodologia, maneiras e métodos. “Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender” (FREIRE, p. 14).

Nos últimos anos em que a tecnologia vem ocupando um espaço significativo em diversas esferas profissionais, muitos recursos tecnológicos fazem parte da prática pedagógica

dos professores de modo que ajudou grandemente o ensino. Devido à pandemia da COVID-19, a tecnologia foi imprescindível para a situação emergencial de ensino. O conhecimento foi colocado à prova mais uma vez, porque muitos professores não tinham habilidade para utilizar tecnologias para ensinar, diante desse fato, foi necessário capacitações por diversos vieses encontrados na internet como: cursinhos, vídeos do *Youtube*, *lives* nas plataformas digitais.

Para que o professor pudesse ministrar sua aula, foi necessário produzir conteúdos por meio de vídeo, documento digitalizado, PDF, slides, vídeos disponibilizados pelo *Youtube*. Todo aquele material impresso, mais tradicional, foi deixado de lado e os alunos tiveram acesso a outros recursos por meio da internet. Diante desse ponto de vista, Pienta (2018, p. 46) afirma que “Um dos grandes desafios para a prática pedagógica não é, simplesmente, o uso de materiais e recursos diversificados, mas, sim, a capacidade do professor em selecionar materiais adequados, considerando cada um dos elementos que estão em jogo no processo didático.”

No contexto pandêmico, o professor foi desafiado a selecionar os materiais mais adequados diante de uma infinidade de materiais disponíveis, com isso o aluno se tornou sujeito do seu próprio aprendizado, pois ele poderia ler ou produzir embasado não apenas em materiais disponibilizados pelos educadores em plataformas virtuais de ensino, como o *Google Classroom*, mas também, autonomamente, buscar outros recursos no ambiente virtual.

Se, na forma presencial, as práticas pouco reflexivas por vezes são recorrentes em sala de aula, esse fator não desapareceu no formato virtual. Muitos educadores não conseguiram atuar como facilitadores da educação, mas como depositadores, porque, dentre pontos observados, realizavam videoconferências com os alunos, mas não conseguiam desenvolver nenhum tipo de interação.

Por meio deste breve histórico buscamos evidenciar que o processo de ensino-aprendizagem foi extremamente afetado, não por culpa dos educadores, e sim das forças emergenciais que a situação pandêmica nos impôs.

Ao falar sobre ensino, remete-se à aprendizagem e como acontece esse processo que está interligado. É importante ressaltar que ensinar não é transmitir conhecimento. Segundo Paulo Freire (1966, p. 25), “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”. Dessa maneira, o educador deve possibilitar que os alunos participem desse processo, com indagações, sugestões, despertando-lhes a curiosidade para que haja interação, troca de experiências e saberes. Freire (1996, p. 25) afirma que

É preciso insistir: este saber necessário para o professor, que ensinar não é transmitir conhecimento - não apenas precisa de ser aprendido por eles e pelos educandos nas

suas razões de ser - ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado e vivido.

Ensinar requer do docente algumas habilidades, tais como autonomia, senso crítico e reflexivo, além de busca por qualificação e atualização e empatia. Freire (1996, p. 31) ressalta que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Dessa forma, o professor deve ter autonomia e humildade, na mesma proporção. O autor ressalta ainda que

É o meu bom senso que me adverte de que exercer minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, tomando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte. É a minha autoridade cumprindo seu dever. Não resolvemos bem, ainda, entre nós, a tensão que a contradição autoridade-liberdade nos coloca e confundimos quase sempre autoridade com autoritarismo, licença com liberdade. (FREIRE, 1996, p. 32)

Desse modo, Freire (1996, p. 32) também nos leva a refletir sobre a autonomia em sala, acrescentando que “saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência como este saber me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira vazio e inoperante”.

Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) de Língua Portuguesa ressaltam que

O objeto de ensino e, portanto, da aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Organizar as situações de aprendizagem, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagens acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastantes específicas em função de sua finalidade: o ensino (BRASIL, 1998, p. 22).

No que concerne ao ensino-aprendizagem da linguagem, seja oral ou escrita, para que se alcance um resultado significativo, deve-se adotar uma perspectiva investigativa, na qual é necessário refletir, pensar, levantar hipóteses, problemas sobre os fatos da língua. Segundo os PCN de Língua Portuguesa “pode-se considerar o ensino e a aprendizagem de LP, como prática pedagógica, resultantes da articulação de três variáveis: o aluno; os conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem; e a mediação do professor” (BRASIL, 1998, p. 20). Sendo assim, conforme esse documento,

Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno,

procurando garantir a aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem. (BRASIL, 1998, p. 22).

Sobre os processos de ensino e de aprendizagem, Pienta (2018, p. 42) aponta que

Independente do conceito ou da definição utilizada, vale ressaltar que nenhum material didático, por si só, por melhor elaborado que seja, pode garantir a qualidade e a efetividade do processo de ensino e aprendizagem. Serão, sempre, mediadores do processo, com diversas funções específicas que podem ser otimizadas pelo professor, a fim de ampliar suas possibilidades de utilização. Todos estão em função do processo de ensino e aprendizagem e devem interessar enquanto possibilidade de se compreender melhor as relações entre os processos de ensino, os suportes didáticos e as suas funções.

Diante do exposto, percebe-se que o processo ensino-aprendizagem é um sistema complexo de interações comportamentais entre professores e alunos, sendo que o ensino remoto dificulta essa relação. Tardif (2014, p. 138) afirma que

O ensino é uma atividade humana, um trabalho interativo, ou seja, um trabalho baseado em interações entre pessoas. Concretamente, ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização. Consequentemente, a pedagogia, enquanto teoria do ensino e da aprendizagem, nunca pode colocar de lado as condições e as limitações inerentes à interação humana, notadamente as condições e as limitações normativas, afetivas, simbólicas e também, é claro, aquelas ligadas às relações de poder.

À vista disso, será difícil para o professor ensinar em situações em que não há interação entre pessoas, seja na sala de aula virtual seja na presencial, dificultando o processo de ensino e de aprendizagem.

4 A PRODUÇÃO TEXTUAL DA ESFERA ARGUMENTATIVA NO ENSINO REMOTO EM CONTEXTO PANDÊMICO

O texto dissertativo-argumentativo é o exigido na prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, sendo muito trabalhado no Ensino Médio. Nessa construção textual, o autor expõe seu ponto de vista sobre um tema, com o objetivo de defender uma ideia por meio de argumentos e explicações que convençam o leitor. Esse tipo de texto exige, pois, construções argumentativas, com a clara defesa de um ponto de vista. Segundo Antunes (2003, p. 54), “produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis”. Sendo assim, supõe várias etapas, que vão desde o planejamento, passando pela escrita, até o momento da revisão e da reescrita.

No Ensino Médio, os alunos são motivados pelos professores a escreverem textos dissertativos-argumentativos, em função do ENEM. Devido à significativa pontuação da prova de redação, neste capítulo relatamos a ação didática executada por meio de um projeto em que o principal objetivo foi trabalhar esse gênero textual para melhorar e ampliar os conhecimentos dos alunos do segundo ano do E.M. da Escola Pública Estadual CETI- Zacarias de Góis. Diante do objetivo explicitado, o resultado esperado era o desenvolvimento da competência discursiva para construção de textos da esfera do argumentar e confiança para escrever um texto adequado às exigências do exame.

Para que os estudantes possam ter um bom resultado não basta apenas que o professor explicita a organização textual, sendo importante compreender a escrita como uma atividade discursiva que se realiza a partir da estrutura do texto dissertativo-argumentativo. Tal gênero, que é organizado para atender às demandas do ENEM, tem as seguintes etapas: introdução, desenvolvimento e conclusão. Nesse caso, ressaltamos que é estratégico esclarecer os alunos que a produção do texto deve orientar-se pelos seguintes passos: leitura atenta da proposta de redação, uso adequado da norma padrão da língua, respeito aos direitos humanos e observância das competências exigidas pelo exame.

Geraldi (2011, p. 52) propõe que os textos produzidos em aula extrapolem as práticas consideradas tradicionais, “e desse destino os alunos devem tomar conhecimento já no início do ano letivo”. Desse modo, na prática de produção de texto na escola, deve-se evitar que os alunos escrevam somente para o professor, de modo que seus textos devem ter outro destino, ou seja, que outras pessoas possam ler, como os colegas de sala, os familiares, entre outros. O autor ainda afirma que

Na maioria dos trabalhos sobre redação escolar ou não toquem na questão de interlocução ou falem na ausência de interlocutor. Pécora procura explicar certos tipos de problemas das redações escolares, como a incompletude de orações. “Em produtores com um leque mais ou menos restrito a interlocutores orais, a ausência do interlocutor, mas exatamente a forte presença de sua imagem que representa a dificuldade para a obtenção da coesão do texto” (GERALDI, 2011, p. 93).

Neste contexto, o aluno, ao iniciar um texto, deve saber quem será seu interlocutor. Geraldi (2011, p. 94) ainda acrescenta que “o aluno é obrigado a escrever dentro de padrões previamente estipulados e, além disso, o seu texto será julgado e avaliado”. Dessa maneira, os alunos podem pensar que escrever textos da esfera do argumentar constitui uma tortura. O autor afirma que o aluno cria a imagem apenas do professor como leitor do seu texto, preocupando-se apenas com o fato de ele gostar do que escreveu. Porém, essa ideia deve ser mudada para

que os estudantes possam melhorar a escrita do texto dissertativo-argumentativo. Conforme Geraldi (2011, p. 97),

Desconhecendo ou dominando mal certas construções do português escrito formal, o estudante, geralmente de forma inconsciente, acaba por utilizar outros recursos próprios da oralidade para construir seu texto. Mas isso não quer dizer que ele abandone a imagem da língua culta. O que observamos é que num mesmo texto podemos encontrar, cumprindo funções sintáticas e semânticas muito próximas, ora uma construção pretensamente mais formal, ora uma fundamentalmente oral.

Portanto, o professor deve repensar a maneira de trabalhar o texto dissertativo-argumentativo no sentido de não só avaliar as competências e a escrita formal do aluno, mas a interação, o entendimento, sabendo interpretar o que o estudante pretende comunicar para então lhe apresentar os subsídios para um texto coerente e coeso. Geraldi (2011, p. 128) ainda ressalta que “ao descaracterizar o aluno como sujeito, impossibilita-se o uso da linguagem. Na redação, não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola”.

5 RELATO DE EXPERIÊNCIA

O projeto de intervenção pedagógica intitulado “Leitura e produção textual no Ensino Médio: pelo direito à palavra” foi proposto ao Centro de Ensino Integral Zacarias de Góis, localizado na cidade de Teresina, tendo como público-alvo alunos do 2º ano do Ensino Médio. O foco principal do projeto foi estimular o desenvolvimento da produção textual, tendo em vista que a escrita constitui um dos quatro eixos fundamentais do trabalho com a Língua Portuguesa no contexto do Ensino Médio.

As ações realizadas no projeto foram planejadas segundo as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN), que apresentam a necessidade de “proporcionar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta” (BRASIL, 2006, p. 18), uma vez que o domínio das habilidades de escrita proporciona ao aluno um desenvolvimento além do ambiente escolar, pois estimula habilidades como viabilizar que o sujeito esteja apto a pensar com criticidade, a se posicionar e a se comunicar nas mais diversas práticas sociais. Elaborar bons textos é fundamental para quem deseja se destacar na vida escolar e se adaptar às mais diversas práticas sociais que envolvem o uso da escrita.

Conforme documentos oficiais, como os PCN (BRASIL, 2000a, 2000b) e A BNCC (BRASIL, 2018), responsáveis por apontar diretrizes para o ensino no Brasil, é objetivo da escola a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, ou seja, cidadãos capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que estão inseridos.

Para isso a escola precisa oferecer, conforme a BNCC, formação humana integral que permitirá a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva a partir de uma experiência de ensino-aprendizagem significativa, ou seja, através de práticas de ensino que possibilitem ao aluno apropriar-se de saberes sociais e culturais de maneira crítica e construtiva (BRASIL, 2018). Com isso, os caminhos traçados na aplicação do projeto objetivaram aprimorar as habilidades de escrita dos alunos através da produção textual, estimular a formação de leitores críticos a partir da leitura de textos informativos e motivar a expressão das ideias por meio da produção de artigos de opinião sobre temas comuns em seu contexto social.

Devido ao cenário de pandemia, a etapa de intervenção ocorreu integralmente por meio remoto, com auxílio de tecnologias de informação e comunicação. A realização das aulas ocorreu nas plataformas *Google Classroom* e *Google Meet*, já adotadas pela escola. Foi utilizado também um grupo no *WhatsApp* e o e-mail para uma comunicação rápida, envio e recebimento de materiais.

O *Google Classroom* foi realizado para o contato inicial com os alunos. Nesse ambiente, saudamos a turma, apresentamos o que seria abordado na aula do dia, postamos o *link* para o encontro no *Meet* e, ao encerrar cada aula, fazíamos o controle de alunos presente e postamos o material de apoio utilizado nos encontros (*links* de vídeos, resumos, slide etc.).

Após o período de ambientação na escola, realizamos encontros de formação, estudo da BNCC e do currículo do Ensino Médio, sendo possível identificar as reais necessidades presentes na turma que seria alvo da aplicação do projeto e traçar um plano de ação eficaz e que se adaptasse às limitações impostas pelo ensino remoto.

Para execução do projeto organizamos as seguintes etapas: explicação detalhada do gênero a ser trabalhado em sala, produção textual e, por fim, correção e discussão sobre as produções realizadas. Levando em conta que as aulas com os residentes ocorriam uma vez na semana, com duas aulas a cada encontro, decidimos que cinco encontros seriam suficientes para realização de todas as etapas.

ETAPA 1

A primeira etapa teve como foco levar os alunos a conhecer, bem como a produzir o gênero artigo de opinião, partindo de suas características, estrutura, meio de circulação e propósito comunicativo. A etapa foi dividida em dois encontros, sendo que, em que cada encontro, haveria duas aulas de 40 minutos.

As habilidades propostas a serem desenvolvidas durante essa etapa eram compreender as características, estrutura e finalidade do gênero textual artigo de opinião e também identificar

as semelhanças e diferenças entre os gêneros artigo de Opinião e texto dissertativo-argumentativo – redação do ENEM. Para isso, foram utilizados como material de apoio links de vídeos sobre artigo de opinião, textos com resumos sobre o conteúdo e slides de apresentação de pontos referentes à temática

ETAPA 2

A segunda etapa foi destinada à produção textual, que ocorreu em dois encontros. No primeiro foi realizada, por meio do *Google Meet*, a apresentação da proposta de produção de textos e a escolha dos temas a serem desenvolvidos nos artigos. Apresentamos três temas para que os alunos escolhessem um a ser trabalhado em sua produção, disponibilizando textos informativos sobre cada tema para servirem de apoio.

O segundo encontro foi destinado a informações mais específicas sobre a estrutura e o propósito do gênero artigo. Nesse segundo momento, foram sanadas dúvidas dos alunos acerca de aspectos específicos da produção textual.

ETAPA 3

A exemplo da etapa 2, esta última também ocorreu em dois encontros. Esse momento foi destinado às correções das produções textuais realizadas pelos alunos. Aconteceram ricas interações, pois, a partir das atividades reflexivas sobre possíveis fragilidades na construção textual, os alunos conseguiram ver seus textos com um olhar mais crítico e autoavaliativo, alinhado ao que propõe Antunes (2003).

E, por fim, propusemos o processo de reescrita dos textos produzidos. Este foi um ponto impactante da execução do projeto, pois, a partir dos objetivos delineados, os alunos conseguiram reescrever seus textos de forma mais segura e mais próxima das competências descritas nas orientações ENEM.

ANÁLISE

A educação no Brasil, nos últimos dois anos, enfrentou um grande desafio, principalmente com as aulas online. Foi um momento difícil tanto para discentes quanto para docentes das redes de ensino do nosso país. No início, a grande questão era traçar alternativas eficientes para aprimorar o aprendizado dos alunos, então, a partir disso, as metodologias das aulas passaram por mudanças. Dentre as dificuldades encontradas, se observou uma certa resistência por parte do alunado, que, por diversos motivos, esteve evasivo nos ambientes

virtuais nos quais as aulas foram ministradas, e, conseqüentemente, muitos não conseguiram acompanhar, acarretando assim no aumento do grau de dificuldades de alguns alunos em relação à leitura e, principalmente, à escrita.

Da mesma forma os professores residentes em seu momento de imersão também encontraram algumas dificuldades no quesito comunicação no momento de regência, devido às falhas nos recursos digitais utilizados, por demandarem um uso constante de uma boa conexão de dados. Todavia, mesmo com essas dificuldades, foi possível executar de forma satisfatória o projeto de intervenção, auxiliados e motivados pelas participações dos alunos participantes do projeto e devida orientação do professor preceptor.

Diante disso, observando essa realidade que permeia a educação básica, o Programa Residência Pedagógica, através do subprojeto de língua portuguesa do *campus* Torquato Neto, oportunizou uma sequência de atividades orientações para aperfeiçoar a escrita dos alunos do 2º ano do ensino médio.

O objetivo maior foi possibilitar o desenvolvimento das práticas de produções textuais de cunho argumentativo, pois entendemos que esses alunos precisam estar preparados para vestibulares e outros seletivos, como o ENEM, e também para o mercado de trabalho, contextos em que essa estrutura textual é comumente exigida. Essa escolha se deu porque com essa temática poderíamos trabalhar uma das unidades básicas da língua portuguesa, a escrita, uma unidade muito importante no ensino da língua portuguesa, com a qual os alunos, geralmente, têm mais dificuldades, conforme Antunes (2003) e Brasil (2018).

Durante a aplicação do projeto, ficaram evidentes muitas dificuldades, principalmente em relação à interação dos alunos nas aulas, à escrita e à leitura. Dentre os problemas na escrita dos textos, percebemos um grave impasse na construção da argumentação, bem como dificuldades na elaboração da estrutura de um texto dissertativo-argumentativo, assim como algumas situações de fuga ao tema proposto para a produção.

As dificuldades apresentadas serviram também como um importante diagnóstico, sendo trabalhadas na etapa das correções, em que os alunos recebem seus textos de volta para a reescrita. Dos alunos que estavam no projeto, 50% conseguiram produzir textos de acordo com as instruções dadas durante o processo de estudo do gênero; enquanto os outros, que também produziram, tiveram uma dificuldade maior.

É importante frisar que os temas propostos a esses alunos foram relacionados ao cotidiano deles, de forma a envolvê-los mais na seleção dos argumentos a serem usados em seus textos (PEREIRA, 2018). Apesar desses desafios encontrados pelo caminho, podemos constatar que os objetivos do Programa Residência Pedagógica e os projetos de intervenção,

que é fazer com que os alunos do ensino básico, em específico os do ensino médio, desenvolvam o domínio da leitura e da escrita, foram alcançados. Isso porque se esperava que, durante e depois dessas atividades, esses alunos desenvolvessem seu senso crítico na escrita, mostrando-se capazes de argumentar sobre temas considerados importantes para a sociedade e também para eles, particularmente.

Para que fosse possível a boa realização do projeto, ressaltamos que, desde o primeiro momento, a coordenação desenvolveu um acompanhamento muito eficiente. Todas as atividades de formação foram voltadas para o aprimoramento pedagógico, a fim de auxiliar os residentes em suas atividades práticas. Nessas formações foi possível perceber que, mesmo em um momento de pandemia e com ensino remoto, existem possibilidades e ações possíveis e cabíveis nas metodologias pedagógicas com potencial de nos auxiliar no processo de ensino aprendizagem. Com esses complementos em nossa base formadora, percebemos e aprendemos que somos capazes de nos desenvolver e de exercer a função de mediadores do conhecimento.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da vivência propiciada pelo Programa Residência Pedagógica, foi possível vivenciar diversos desafios em nossas práticas docentes, além de desenvolver a atividade de ensino como ela deve ser, mesmo de forma remota. Vale salientar que os desafios experienciados durante a RP fortaleceram ainda mais o desejo de buscar sempre inovar mesmo diante das adversidades presentes, sobretudo, na rede pública de ensino, tais como precariedade de acesso à tecnologia pela maioria alunos devido à situação de vulnerabilidade social.

Atuar como docente mostrou um diferencial na formação acadêmica dos residentes, haja vista que o programa capacita o licenciando para o exercício profissional em sala de aula. Outrossim, consideramos lamentável que seja limitado o número de bolsas de incentivo à prática docente e, conseqüentemente, o estímulo à pesquisa. Outro fator que também precisa ser destacado é a sua relevância para a aquisição de maturidade profissional.

No que tange à aplicação do projeto, devido à pandemia COVID-19 e, por conseguinte, o trabalho com aulas online, foi observado que os discentes apresentaram dificuldades para participarem das atividades na modalidade ofertada. Embora a tecnologia tenha contribuído para que a carga horária educacional não fosse defasada e o aprendizado fosse efetivo, devido à dependência dos alunos a um ensino tradicional com um professor para auxiliá-los de forma mais presente em todas as tarefas didáticas, perceberam-se dificuldades dos discentes em fazer o ensino fluir com a mesma eficácia do ensino presencial.

Apesar das dificuldades enfrentadas por ambas as partes, ou seja, residentes e estudantes, as metas para o êxito do projeto foram atingidas, e os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver seu aprendizado e, dessa forma, competir nos exames nacionais de aprendizado, em especial, o ENEM.

Diante das experiências adquiridas através do projeto, percebeu-se que a Residência Pedagógica fortaleceu a importância dessa vivência acadêmica em forma de atuação docente. Ressalta-se, pois, que é importante para os licenciandos e para a sociedade que o aprendizado seja contemplado com este programa sem distinção, ou seja, para todos, pois, com isso, as universidades estão formando discentes com uma vasta experiência para a atuação no mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BORGES, Maria Célia. **Formação de professores: desafios históricos, políticos e práticos**. São Paulo: Paulus, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: bases legais**. Brasília, 2000a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, 2000b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2006c.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 mar. 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários para a prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREITAS, Helena Costa Lopes. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-30, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 22 mar. 2022.
- GATTI, Bernardete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-79, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 22 maio 2022.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. *In*: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores**: saberes, identidade e profissão. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

PEREIRA, Maria Simone Ferraz. A prática educativa no cenário atual: novos velhos problemas. *In*: SOUZA, Cirleu Evangelista Silva; MELO, Geovana Ferreira (org.). **Formação Inicial de Professores**: Práticas pedagógicas, inclusão educacional e diversidade. Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

PIENTA, Ana Cristina Gipiela. **Pesquisa e prática pedagógica**. 2. ed. Curitiba: Fael, 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

REDES SOCIAIS E ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO CONTEXTO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Bárbara Olímpia Ramos de Melo
Oberdan Salustre Guimarães Ribeiro
Francimeire Gomes Moura
Ingrid Maia Cavalcante
Nayra Cristina Lima Araújo

1 INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica é financiado pelo Ministério da Educação e implementado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), compondo uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores, com o objetivo de induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão dos licenciandos nas escolas de Educação Básica, a partir da segunda metade do seu curso. Para tanto, o programa visa aprimorar o desenvolvimento profissional dos residentes e estimular a permanência na docência, contribuindo, assim, para ajustar a disponibilidade de profissionais habilitados às demandas da rede pública, minimizando a carência de professores da Educação Básica.

De modo específico, esse programa objetiva 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; promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); 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 e fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores.

Em especial aos residentes do curso de licenciatura Plena em Letras Português da Universidade Estadual do Piauí, o programa busca propiciar condições para o atingimento dos seguintes objetivos: diagnosticar o nível de aprendizagem dos alunos da Educação Básica como ponto de partida para a elaboração de plano de trabalho que atenda às suas necessidades relativas ao domínio da leitura, da escrita e da oralidade (com análise e reflexão linguística) em diferentes gêneros de texto, incluindo os da esfera artístico-literária; planejar, executar e avaliar atividades do componente curricular de Língua Portuguesa aplicadas ao Ensino Básico (Fundamental das séries finais, Médio e EJA), promovendo a interação entre os objetos de

aprendizagem do componente com práticas sociais de uso da linguagem em contextos diversos; planejar e realizar atividades de análise textual e discursiva voltadas para os seguintes campos de atuação indicados pela Base Nacional Comum Curricular: artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, atuação na vida pública; desenvolver estratégias de ensino da literatura, privilegiando o prazer estético e a reflexão sobre a vida humana e a realidade dos alunos envolvidos no contexto de ensino, incentivando a produção literária dos educandos, em conformidade com a competência geral 3 (BNCC); articular-se, interdisciplinarmente, com os docentes responsáveis pelos demais componentes curriculares da área de Linguagens, em projetos pedagógicos que favoreçam o desenvolvimento das competências gerais indicadas pela BNCC, com destaque para as relativas ao uso das diferentes linguagens (incluindo a multimodalidade), às capacidades argumentativas e ao domínio das tecnologias digitais de informação e comunicação.

Podemos afirmar que esse programa pode ser considerado como mais uma iniciativa para suprir a carência de professores em sala, visto que no Brasil há uma escassez de docentes formados (SCHWERZ *et al.* 2020).

A realização do Programa Residência Pedagógica se deu em três módulos: o primeiro aconteceu no período de novembro/2020 a abril/2021, com as seguintes atividades: preparação para o início das atividades, preparação da equipe e ambientação na escola, elaboração dos planos de aula, regência, avaliação e socialização. O segundo módulo aconteceu de maio a outubro de 2021, com atividades semelhantes às realizadas no primeiro módulo, ou seja, preparação para o início das atividades e da equipe, elaboração dos planos de aula, regência, avaliação e socialização das atividades realizadas. O terceiro módulo seguiu de novembro a abril de 2022, com a preparação para o início das atividades e da equipe e ambientação na escola, avaliação e socialização. Esclarecemos que, no terceiro módulo, não houve a parte relativa à regência devida à greve dos professores do Estado do Piauí.

O relato de experiência aqui apresentado trata-se do Projeto “Redes Sociais na Educação”, que foi desenvolvido no CETI Zacarias de Góis – Liceu Piauiense, no 3º ano, turma A, do Ensino Médio. O objetivo geral foi utilizar as redes sociais populares para produzir conteúdo educacional para os discentes do Liceu Piauiense, tendo como objetivos específicos: criar um perfil educacional nas redes sociais Tik Tok e Instagram; produzir conteúdos relacionados com os do 3º ano do Ensino Médio; apresentar propostas de atividades juntamente com os conteúdos produzidos; postar *stories* com enquetes e/ou perguntas sobre conteúdos para estimular a interação com os educandos.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Estamos na era digital, momento em que quase todo cidadão possui um dispositivo móvel repleto de aplicativos, cada um com inúmeras funções, as quais possibilitam enviar e-mails, participar de reuniões com outras pessoas em outros estados/países, resolver demandas em questão de poucos minutos, fazer duas, três ou mais atividades ao mesmo tempo; enfim, as funções são variadas. A tecnologia chegou e está presente na realidade da maioria da população propiciando também novas possibilidades de entretenimento: as redes sociais, com as quais as pessoas conheceram um novo modo de interação e divulgação de informações.

Para Castells (1999, p. 497), as “redes constituem a nova morfologia social de nossa sociedade, e a difusão da lógica de redes modifica de forma substancial a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura”. As redes sociais se fazem presentes em quase todas as plataformas digitais, empresas, equipes e comunidades, então, por que não as levar para a sala de aula? Pensando na interação entre ensino e redes, estima-se que haja uma maior aproximação entre aluno e professor, além da abordagem de conteúdos de maneira inovadora e do impacto positivo que isso trará para o alunado. Afinal, o atual sistema educacional está passando por essa modernização, e todo método de ensino deve ser pensado de acordo com esta nova estrutura, como afirma Oliveira (2017, p. 221:)

As mudanças introduzidas pelas tecnologias digitais (TD) podem contribuir para o enriquecimento progressivo dos ambientes e contextos de aprendizagem, convidando o professor a ampliar e reformular suas práticas pedagógicas, para que os alunos possam escolher novos caminhos, visto que a produção do conhecimento está associada à ideia de construção conjunta.

Quando pensamos em educação, automaticamente nos remetemos à tecnologia e suas consequências. Se o ideal de um educador é preparar o educando para o “pleno desenvolvimento da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, conforme o art. 2º da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), não há como desvincular o ensino da tecnologia, haja vista que ela se faz presente em qualquer âmbito social. Por isso, o ensino remoto e híbrido e uso de redes sociais com fins educacionais constituem uma realidade do século XXI, acarretando resultados significativos, conforme apontam Machado e Tijiboy (2005, p. 2):

[...] a comunicação em rede tem sido explorada como instrumento de ativação de movimentos sociais e culturais como a luta dos direitos humanos, feministas, ambientalistas etc. Na educação, a participação em comunidades virtuais de debate e argumentação encontra um campo fértil a ser explorado. Através dessa complexidade de funções, percebe-se que as redes sociais virtuais são canais de grande fluxo na circulação de informação, vínculos, valores e discursos sociais, que vem ampliando, delimitando e mesclando territórios. Entre desconfiados e entusiásticos, o fato é que

as redes sociais virtuais são convites para se repensar as relações em tempo pós-modernos.

O professor, por seu papel, deve ser aquele que objetiva inovar o processo de ensino e aprendizagem, sempre buscando melhorias e se modernizando/adequando ao contexto de cada turma. É interessante que o educador adote uma conduta investigativa e se empenhe em aprender novas habilidades que possam aprimorar suas aulas. Devido a isso, a formação profissional dos educadores precisa estar pautada naquilo mais significativo para a aprendizagem dos discentes, para que o trabalho tenha resultados efetivos. É importante salientar que teoria e a prática da formação de professores propiciam uma ideia mais “[...] globalizada da função social de cada ato de ensino, sempre confrontada e reconstruída pela própria prática e pelo trato com os problemas concretos dos contextos sociais em que se desenvolvem, poderia ser a chave do toque que acionaria uma nova postura metodológica”. (GATTI, 1997, p. 57)

Ainda referente à formação dos profissionais da educação, Pimenta (2005, p. 23) esclarece que

A finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizadora é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria. O que implica analisá-los, confrontá-los, contextualizá-los. Para isso, há que os articular em totalidades que permitam aos alunos irem construindo a noção de cidadania mundial.

Contudo, a tecnologia é apenas uma nova ferramenta com a qual o professor trabalhará para fazer o aluno se interessar, assimilar, interiorizar e gostar das aulas, sendo o professor o principal mediador e incentivador na busca pelo conhecimento, colocando-se o aluno como protagonista no processo de aprendizagem. Pierre Lévy, em seu livro *Cibercultura*, esboça os impactos que a tecnologia trouxe e como o educador deve mediar a tecnologia em sala de aula “[...] a principal função do professor não pode mais ser a difusão dos conhecimentos [...]. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a inteligência coletiva dos grupos que estão a seu cargo” (LÉVY, 1999, p. 171)

Por esse motivo, é importante que a formação de professores esteja voltada, também, para a interdisciplinaridade, objetivando inserir a tecnologia e as redes sociais no âmbito educacional e aprimorar as práticas pedagógicas com as ferramentas mais trabalhadas na atualidade, pois, segundo Albala-Bertrand (1999, p. 159),

O conhecimento não é simplesmente um processo de internalização de objetos do mundo, mas sim, um processo de apreensão da realidade de acordo com referências

mentais complexas, que moldam o conhecimento e dão significado a ele no interior de uma sociedade ou cultura.

Sob esta perspectiva, é de suma importância o interesse dos educadores no que tange à boa formação educacional, conforme destaca Rios (2008, p. 89) sobre a qualidade do trabalho escolar:

O bom trabalho é um trabalho que faz bem, isto é, que fazemos bem, de uma perspectiva técnica e política, e que se faz bem para nós e para aqueles com os quais trabalhamos, do ponto de vista estético e, principalmente, ético. Fazemos bem quando temos consciência do significado de nosso ensinamento no contexto social, quando procuramos conhecer aqueles com que estamos envolvidos no processo, quando procuramos promover a construção da cidadania.

É por isso também que

O professor deve também colocar-se como pesquisador, na busca da compreensão e análise do que observa, para encontrar respostas, encaminhamentos e soluções diante das dificuldades, além disso, orientar a leitura de mundo dentro de uma perspectiva crítica e reflexiva, orientando a leitura entrelaçada, colocada como desafio para a educação, constituindo-se como alicerce para a educação permanente. (SACRISTÁN, 2000, p. 45)

Portanto, o letramento digital não deixa de ser um desafio para os professores, que devem estar sempre atentos aos interesses de seus alunos, pois o ensino através das redes sociais digitais pode ser um importante aliado. Nesse sentido, o ensino se configura em um processo de relação e interação entre professores e alunos e na forma como esse processo é feito, ou seja,

A escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 23).

Em relação a possíveis resistências por parte de alguns profissionais da educação, Zabala (1998) defende que as mudanças nas práticas educativas não são refletidas e introduzidas para prejudicar, mas para lapidar e modernizar a educação. Esse autor ainda afirma que

Nós, os professores, podemos desenvolver a atividade profissional sem nos colocar o sentido profundo das experiências que propomos e podemos nos deixar levar pela inércia ou pela tradição. Ou podemos tentar compreender a influência que estas experiências têm e intervir para que sejam as mais benéficas possíveis para o desenvolvimento e o amadurecimento dos meninos e meninas. (ZABALA, 1998, p. 28-29)

Obviamente toda essa nova alternativa de ensino deve ser pensada de modo que não acarrete sobrecarga ao professor. Por isso, as interações entre rede social e sala de aula precisam

ser inseridas dentro da carga horária estabelecida pela rede de ensino e usadas para otimizar o tempo da aula, não para aumentar o trabalho do professor e do aluno.

Com base nisso e pensando nas melhores e mais estimadas opções para o engajamento, pensou-se em dois caminhos digitais. Uma das redes sociais mais populares atualmente é o *Instagram*, uma plataforma digital de compartilhamento de fotos e vídeos curtos, lançada em outubro de 2010 e com mais de 1 bilhão de usuários. Essa ferramenta permite aos seus usuários - *instagramers* - a exposição de atividades cotidianas, bem como o acesso a uma enorme gama de conteúdos dos mais variados tipos; basta clicar no botão “explorar” e pronto: uma possibilidade gigantesca de informações é disponibilizada.

Assim, nota-se uma excelente oportunidade de contribuir para a construção de conhecimento dos jovens, através de perfis interativos que os incentivem a assimilar conteúdos de maneira rápida e divertida. Com a ferramenta de perguntas (as enquetes) é possível ter uma base dos assuntos mais buscados por eles e, de acordo com os resultados, criar *posts* chamativos e autoexplicativos. Uma sugestão interessante é o professor fazer uma conta no início do ano letivo com o @ da turma e convidar os alunos a participarem, depois é só alimentar o *feed* semanalmente com as postagens relacionadas às temáticas vistas em sala de aula. É ideal que seja sempre no mesmo horário e que as enquetes sigam um padrão, para estabelecer uma identidade visual específica do @.

Outra curiosa plataforma digital é o *TikTok*. Lançada em setembro de 2016, a rede social digital conta com cerca de 1 bilhão de inscritos. O foco principal do *TikTok* é a interação através de vídeos curtos e, geralmente, de cunho humorístico. Os professores que utilizam essa ferramenta, em grande parte, costumam expor o conteúdo de forma bem leve, através de rimas, músicas, danças, entre outras, o que faz com que a atenção dos jovens fique “presa” àquele vídeo, favorecendo a compreensão do conteúdo mais facilmente. Da mesma forma que pode ser feita com o Instagram, no TikTok o professor também pode criar um perfil e convidar a turma a participar ativamente de cada postagem semanal.

Pelo fato de os jovens, geralmente, passarem muito tempo nas redes sociais, é mais prático para eles se os conteúdos estiverem nesse mesmo âmbito, porquanto a abordagem será feita de maneira inovadora e menos cansativa/estressante, sem a tensão que é muitas vezes vivida em sala de aula. Ademais, essas redes também proporcionam um bom lugar para discussões saudáveis, haja vista que, em sala de aula, pessoalmente, os alunos tendem a ser sentirem inibidos, enquanto, no ambiente virtual, eles podem ficar mais à vontade e formular melhor suas ideias antes de postarem. Isso propicia mais entretenimento, mais criticidade, mais conhecimento e esclarecimento para os jovens.

Com base em todo o exposto, entende-se que a tecnologia e as redes sociais podem, de fato, ser aliados do educador na missão de ensinar, desde que as utilize como uma ferramenta e não como um substituto de si mesmo. Dessa maneira, estima-se que essa tentativa de inovação acarrete excelentes resultados de aprendizagem e otimização do tempo para o professor e para o aluno.

3 RELATO DE EXPERIÊNCIA: REDES SOCIAIS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

Vivemos numa sociedade que está em constante mudança, sendo que a cada nova geração novas formas de comunicação também vão surgindo, prova disso é o advento da internet e com ela as redes sociais: “a cada minuto que passa, novas pessoas passam a acessar a Internet, novos computadores são interconectados, novas informações são injetadas na rede” (LÉVY, 1999, p. 110), ou seja, vivemos a era da comunicação digital. De acordo com Marcuschi (2010, p. 24),

É inegável que a tecnologia do computador, em especial com o surgimento da internet, criou uma imensa rede social (virtual) que liga os mais diversos indivíduos pelas mais diversificadas formas em uma velocidade espantosa e, a maioria dos casos, em uma relação síncrona. Isso dá uma nova noção de interação social.

É possível entender que o surgimento do meio virtual, proporcionado pela internet, gerou novas formas de interação e transformou a constituição espacial e temporal da vida social, como o comprovam as redes sociais, que surgiram da necessidade de uma comunicação mais rápida e próxima desse ambiente digital.

Atualmente, temos como exemplo de redes sociais, o Instagram, rede social online, visual e interativa, que permite o compartilhamento de imagens e vídeos de curta duração, e o TikTok, rede social para compartilhamento também de vídeos curtos. Como elas, existem outras tantas que funcionam como um espaço virtual onde grupos de pessoas ou empresas se relacionam através do envio de mensagem, partilha de conteúdo, dentre outras interações que o espaço permite, lócus que vem fazendo parte cada vez mais do cotidiano das pessoas.

Dentro do contexto educacional, as redes sociais passam a ser um excelente recurso de aprendizagem, desde que bem utilizadas. De acordo com Moran (2000, p. 138), “a aquisição de informação, dos dados dependerá cada vez menos do professor. As tecnologias podem trazer hoje dados, imagens, resumos, de forma rápida e atraente”, ou seja, em se tratando em redes sociais percebemos que elas contam com várias ferramentas atrativas, como jogos, chats, vídeos curtos, acesso ao conteúdo que os contatos postam, entre outros recursos.

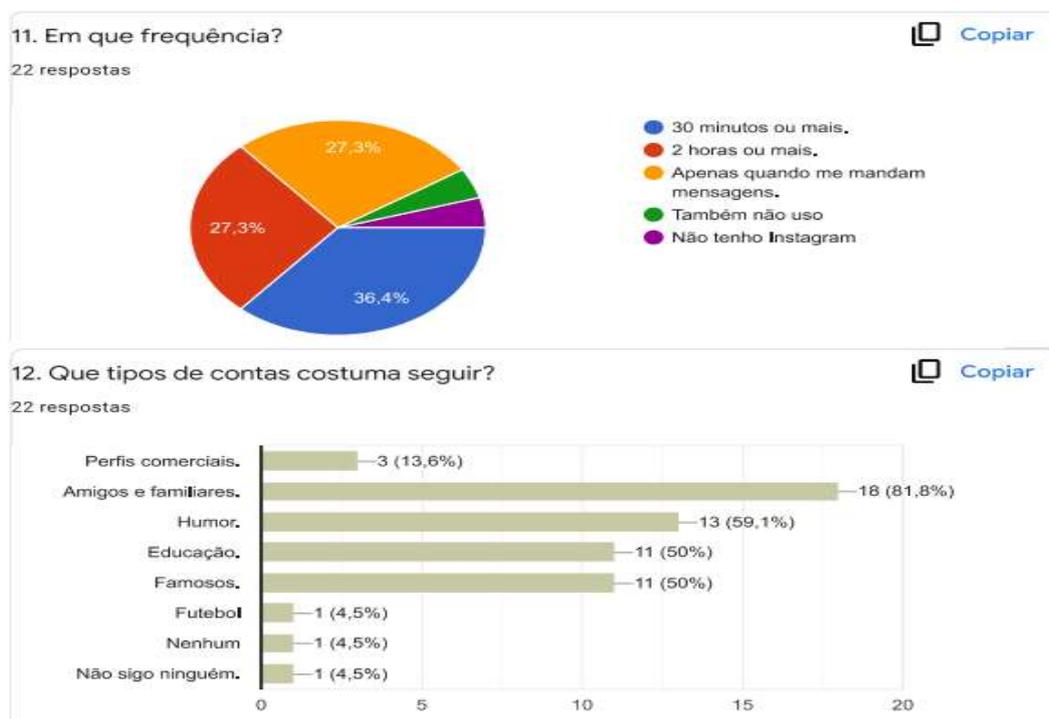
Sendo um espaço que prende bastante a atenção dos usuários, usá-las como recurso no contexto educacional seria incorporar ao ambiente escolar algo que faz parte do mundo dos estudantes, com que estão familiarizados e que pode lhes dar liberdade para a construção de seu próprio conhecimento. Podemos, pois, perceber que o uso de recursos do meio digital trazidos para o campo educacional pode ser produtivo, ou seja,

Baseados no conceito de educação em rede, com a presença de fractais e a criação de experiências que tornem a aprendizagem mais significativa é possível vislumbrar uma educação muito mais interativa e próxima dos atores envolvidos, utilizando a seu favor o melhor que ambos os mundos (presencial e virtual) têm para oferecer (GIGLIO; SOUZA; SPANHOL, 2015, p.117).

Por essa razão, o projeto de intervenção “Redes Sociais na Educação”, na proposta de utilização de redes sociais digitais Instagram e TikTok como viés de comunicação e socialização de professores e estudantes para o avanço do ensino/aprendizagem, foi elaborado e aplicado por professores residentes, sob a orientação do preceptor da escola campo, que delimitou o conteúdo a ser estudado, no caso, produção textual, em especial a redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Primeiramente, desenvolvemos um relatório, para levantamento de dados com vistas ao planejamento das aulas, na plataforma *Google Forms*, serviço gratuito lançado pelo Google que permite a criação de formulários online. Nele é possível produzir questionários de múltipla escolha, questões discursivas, solicitar avaliações em escala numérica etc. Com isso tivemos o objetivo de conhecer e diagnosticar as possíveis dúvidas dos alunos, que tipos de vídeos mais os atraíam, se tinham acesso à internet, se utilizavam as ferramentas Tik Tok e Instagram e com qual frequência. Esse foi, portanto, nosso ponto de partida.

A partir dos dados e respostas obtidos, pudemos visualizar as necessidades dos alunos para planejamento das aulas e produção dos vídeos e posts para interação nas redes sociais, ou seja, pudemos direcionar nossas aulas e também os conteúdos que seriam publicados nas redes sociais em uso de acordo com pontos que precisavam ser reforçados para uma aprendizagem mais eficiente dos alunos, conforme podemos visualizar na figura 1, a seguir.

Figura 1 – Relatório gerado a partir do *Google Forms*

Fonte: Autores (2022)

Na imagem, temos uma amostra dos resultados obtidos no relatório, com perguntas relativas à frequência com que os alunos utilizam as redes sociais e tipos de contas que costumam seguir, podendo observar que eles passam boa parte do seu tempo fazendo uso de redes sociais. De acordo com o site Agência Brasil, “cerca de 82% das crianças e adolescentes usuárias de internet relatam usar e ter perfil nas redes sociais, o que corresponde a cerca de 22 milhões de usuários dessa faixa etária no país” (CRUZ, 2019).

Dessa forma, trazer essa realidade do universo dos estudantes para o ambiente escolar proporciona ampliação do contato professor/aluno, troca de informações e autonomia para que o aluno filtre conteúdos para sua própria aprendizagem.

Passada essa fase, demos início ao planejamento das aulas com temática voltada para a redação do ENEM, escolhida por ser um ponto da prova que faz um grande diferencial na composição do desempenho total do aluno. A redação propõe avaliar o uso de estratégias de argumentação, a solidez das ideias para defesa do ponto de vista, bem como a construção de estrutura textual coerente e coesa. Uma das maiores dificuldades dos alunos é, muitas vezes, não saber como iniciar e desenvolver o texto, fato que pode ocorrer em função de limitações de conhecimento sobre as exigências e critérios e, portanto, o que lhe é exigido na prova.

Dessa forma, fizemos o planejamento para um total de sete encontros em que foram abordados os seguintes temas: as tipologias e gêneros textuais, as cinco competências escritoras

exigidas na matriz de correção do ENEM, situações que levam à nota zero, os passos para a construção de uma boa introdução, desenvolvimento e conclusão. Utilizamos materiais disponibilizados pelo MEC/INEP que trazem informações importantes para a preparação da redação, como a Cartilha do Participante (BRASIL, 2020), além de outros materiais resultantes de pesquisas prévias realizadas.

Disponibilizamos aos alunos uma proposta de redação, com a seguinte temática: ‘*Os limites do cancelamento no meio virtual*’, tema bastante atual que surgiu junto com o crescimento no uso das redes sociais e reflete uma forma de exclusão no ambiente virtual. A proposta foi elaborada por etapas, à medida que íamos avançando nos assuntos abordados e apresentávamos cada componente estrutural do texto exigido para então colocar em prática para um maior entendimento, de forma a conhecer bem cada um dos elementos constituintes do texto.

Os encontros aconteciam via Google Meet, plataforma de videoconferência do Google que oferece serviço de comunicação, meio pelo qual foi possível dar prosseguimento às aulas, devido estarem na modalidade remota em razão da pandemia da Covid-19.

No primeiro encontro situamos os alunos sobre as tipologias textuais existentes e enfatizamos aquela mais presente na redação do ENEM, no caso, dissertativa-argumentativa, trazendo suas características, estrutura e exemplos, de modo a facilitar a compreensão por parte dos alunos. Ainda nesse encontro, falamos sobre a redação do Exame, como ela é avaliada, bem como reforçamos lembretes importantes, como e-mail para envio da proposta de redação, link da aula, prazo de envio da proposta etc.

Após a parte teórica, houve a explicação e socialização de como seriam as atividades no que concerne às redes sociais, sendo apresentadas as contas do TikTok e do Instagram para que os alunos seguissem, interagissem e tivessem acesso ao conteúdo extraclasse. Também construímos um espaço para colocação de dúvidas e/ou acréscimo de sugestões etc. Concomitante a esse primeiro contato, também foi criado um grupo de WhatsApp para informes e entrega de material, como slides da aula, links das redes sociais em uso, atividades propostas e informes.

Nos encontros seguintes, foi abordada uma competência por encontro, sendo elas: domínio da norma padrão da língua portuguesa para avaliação da adequação às regras de ortografia; compreensão da proposta de redação para avaliar as habilidades de leitura e escrita do candidato; seleção e organização das informações para observar a capacidade de elaboração de texto que apresente, claramente, uma ideia a ser definida e os argumentos que justifiquem a posição assumida em relação à temática proposta. Ainda, demonstração de conhecimento da

língua necessária para argumentação do texto e elaboração de uma proposta de solução para os problemas abordados sendo avaliados os itens referentes à estrutura lógica e formal entre as partes da redação e respeito aos direitos humanos. Nessa etapa foi avaliada a capacidade do aluno de apresentar uma proposta de intervenção para o problema abordado que respeitasse os direitos humanos, totalizando assim cinco encontros.

Nesses encontros foram detalhados os pontos exigidos em cada competência escrita, o que é avaliado, bem como apresentada a matriz de referência com os cinco níveis de pontuação. Dessa forma os alunos refletiram sobre os critérios de correção da redação do Enem, podendo, dessa forma, ter mais chances de alcançar uma boa nota.

Também foram trabalhados aspectos estruturais do texto dissertativo-argumentativo, introdução, desenvolvimento e conclusão. Para cada uma das partes, fizemos o detalhamento de como construí-los da forma adequada ao que deve conter, bem como apresentamos exemplos de redações do ENEM. Após cada parte da estrutura trabalhada, era proposta atividade para pôr em prática o exposto durante a aula. Por exemplo, na aula em que foi explorada a introdução, ao final dela o aluno fez a introdução da redação final de acordo com o tema proposto e enviou para o e-mail do projeto. Essa forma de compreender a estrutura por meio da fragmentação e prática nos levou a entender que assim “como na construção de um edifício, é preciso que se saiba como se juntam os vários elementos, os vários materiais que vão resultar num todo coerente” (ANTUNES, 2010, p. 115).

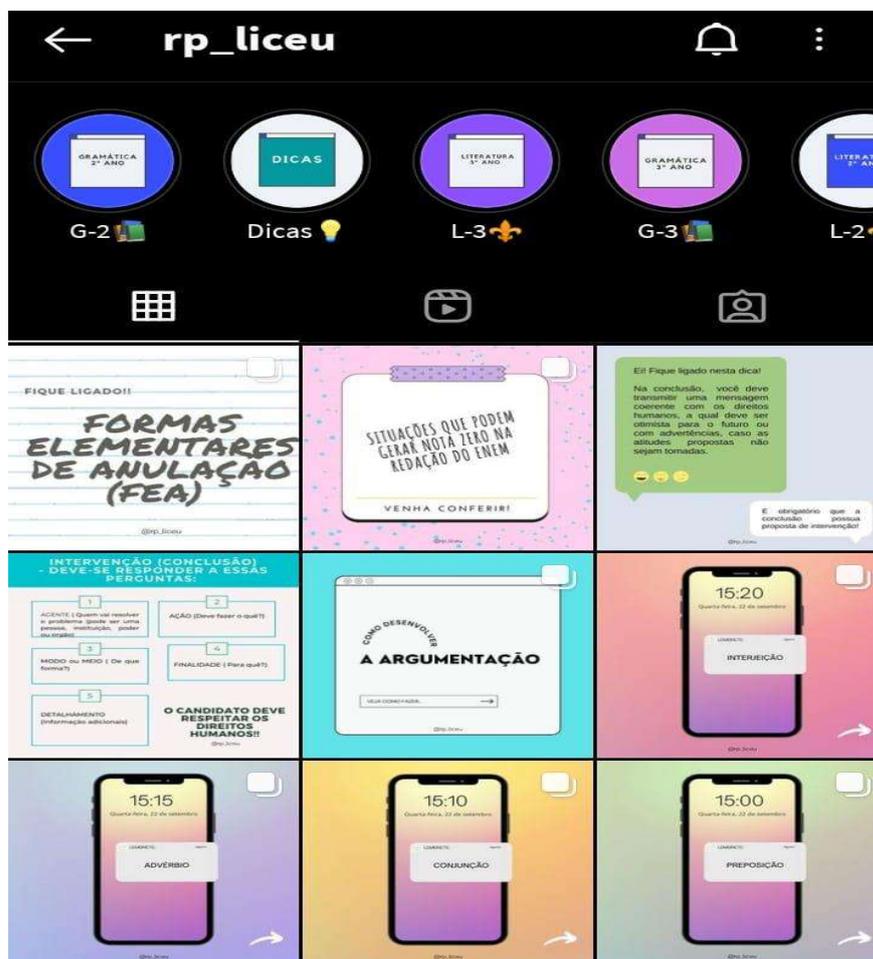
No sétimo e último encontro, abordamos as situações que levam à nota zero na redação do ENEM. Manuseando um material disponibilizado e acessível no próprio site do INEP, trouxemos todas as situações que podem fazer com que o aluno zere a prova, como desenho, prova assinada, letra ilegível, cópia dos textos motivadores, usando exemplos disponíveis no material consultado, que são redações de exames anteriores. O nosso objetivo com essa atividade foi o de alertar os alunos para que ficassem atentos a quais erros não podiam cometer sob pena de zerar a prova.

Ainda, correlacionado com os encontros como forma de interação e socialização, era feita a publicação de vídeos curtos para o TikTok relacionados ao conteúdo da aula. Buscamos fazer vídeos criativos e de fácil compreensão com proposta de atividade ao final e relacionados com o Instagram, utilizando esses mesmos vídeos nessa outra rede social, além de publicações no *feed* com conteúdo da aula, abordando temas como emprego da vírgula, como desenvolver a argumentação, o respeito aos direitos humanos etc.

Também eram postados nos stories da rede Instagram para interação, com recursos do próprio aplicativo, como teste, perguntas e enquetes, para que os alunos colocassem em prática

os conhecimentos aprendidos ao longo dos encontros. Por fim, todo o material utilizado durante a aula ficava armazenado num drive e disponível nas redes sociais em uso, assim o aluno tinha a oportunidade de, sempre que necessitasse para uma revisão do conteúdo, recorrer ao material.

Figura 2 - Conta do Instagram usada na realização do projeto



Fonte: Conta no Instagram do Projeto(2022)

De acordo com Kenski (2003, p. 27), “há muitos benefícios em utilizar as novas tecnologias na Educação, visto que elas podem transformar a aprendizagem em um processo coletivo e integrado”. Sob essa perspectiva, vemos também que a influência das redes sociais está cada vez mais forte não só na vida social dos jovens, mas também na vida estudantil, portanto torná-las uma ferramenta de interação e troca de conhecimentos pode resultar em um ponto positivo na educação.

Ao delimitarmos uma situação de socialização e interação com a utilização das redes sociais, procuramos aproximar a realidade extraescolar da prática educacional, compreendendo assim que as atividades desenvolvidas se tornam mais significativas, propiciam aos alunos uma

autonomia quanto ao seu próprio aprendizado, lhe dão a oportunidade de usar o que está presente no seu dia a dia, usando as redes sociais não só como um passatempo, mas também como fonte de conhecimento importante para sua vida estudantil.

Como resposta aos nossos objetivos, percebemos alunos mais autônomos e responsáveis com o seu próprio aprendizado, mais envolvidos com o conteúdo e interagindo de forma mais significativa. Segundo Silva (2010, p. 41) “este aluno, ao se apoderar dos recursos tecnológicos, se torna mais colaborativo, participativo e assim, pode expor o resultado de sua reflexão e aprendizado para todos os envolvidos nesta rede”, além de ajudar a formar profissionais que sabem utilizar com sabedoria as formas de propagação do ambiente digital em favor da educação, sendo não apenas transmissores de conhecimentos, mas mediadores, colocando o aluno como sujeito ativo dentro da construção do seu aprendizado.

Entendemos as redes sociais não como antagonistas em relação à educação, que muitas vezes é vista como uma distração e um desafio a mais para o professor em sala de aula, mas como aliadas, propiciando, quando bem utilizadas, uma dinamização do processo de ensino aprendizagem, em um diálogo do ensino com o que faz parte da realidade dos discentes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este relato, percebemos a importância da adequada utilização das tecnologias em sala de aula, mormente, as redes sociais, porque elas contribuem com a dinamização no processo de ensino aprendizagem e também porque essa é a realidade dos jovens que estão hoje nas escolas. Então, como algo que faz parte do cotidiano dos estudantes, ao trazer a sua vivência extraclasse para a sala de aula (mesmo que virtual), permite-lhes um sentimento de pertencimento ao processo educacional.

A sequência de atividades relatadas neste texto e propiciadas por meio do Programa Residência Pedagógica permitiu que os alunos se sentissem envolvidos, interessados e integrados ao processo no qual eles estão inseridos, tornando-os protagonistas e não meros receptores dos conhecimentos dos seus professores. Estes, por sua vez, ao incluir as redes sociais em suas aulas, mostraram para os discentes que a sala de aula é um espaço em que também se aprende de modo dinâmico e integrado às tecnologias. Essa iniciativa ainda potencializou o aprendizado, visto que os estudantes puderam imergir nas atividades de forma lúdica e leve em paralelo às atividades que eles realizam em seu cotidiano tecnológico, pois as redes sociais lhes são familiares.

Dessa forma, foi possível perceber o quanto é importante o professor sair do ensino tradicional (livro, caderno, lousa) para facilitar o processo de ensino aprendizagem, sobretudo,

porque propostas didático-pedagógicas como esta colocam o aprendente na sala de aula de forma ativa e participativa, enquanto o ensino tradicional dá maior ênfase à figura do docente, tornando o aluno, na maioria das vezes, um receptor de informações. Ademais, o projeto aqui relatado assevera ainda mais a importância de as aulas serem realizadas com o uso das ferramentas tecnológicas a fim de viabilizar o alcance dos seus objetivos, sobretudo, devido ao fato de que a tecnologia faz parte do cotidiano de todos.

Por fim, reiteramos o quanto o Programa Residência Pedagógica é importante para o processo educativo, uma vez que, com a realização de projetos como o descrito neste capítulo, os graduando, que são docentes em formação inicial, têm a oportunidade de ter o contato direto com a realidade da escola campo, tornando possível o diálogo entre a teoria e a prática docente.

REFERÊNCIAS

- ALBALA-BERTRAND, Luís. **Cidadania e educação**: rumo a uma prática significativa. São Paulo: Papirus, 1999.
- ANTUNES, Irandé. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Residência Pedagógica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-eprogramas/educacaobasica/programaresidenciapedagogica#:~:text=O%20Programa%20de%20Resid%C3%Aancia%20Pedag%C3%B3gica,segunda%20metade%20de%20seu%20curso](https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-eprogramas/educacaobasica/programaresidenciapedagogica#:~:text=O%20Programa%20de%20Resid%C3%Aancia%20Pedag%C3%B3gica,segunda%20metade%20de%20seu%20curso.). Acesso em: 30 mar. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Educação inclusiva**: o município. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/omunicipio.pdf/view>. Acesso em: 29 mar. 2022.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. v. 1, São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CRUZ, Elaine Patrícia. **Brasil tem 24,3 milhões de crianças e adolescentes que usam internet**. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-09/brasil-tem-243-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-utilizando-internet#:~:text=De%20acordo%20com%20a%20pesquisa,crian%C3%A7as%20e%20adolescentes%20nesses%20ambientes>. Acesso em: 10 maio 2022.
- GATTI, Bernardete. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas, SP: Editora Autores, 1997.
- GIGLIO, K; SOUZA, M.V; SPANHOL, F. J. Redes Sociais e Ambientes Virtuais: Reflexões para educação em rede. *In*: SOUZA, Marcio Vieira; GIGLIO, Kamil (org.). **Mídias digitais, redes sociais e educação em rede**: uma experiência na pesquisa da extensão. São Paulo: Blucher, 2015.
- KENSKI, V. M. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 47-56, set./dez. 2003.

- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed 34, 1999.
- MACHADO, Joicemegue Ribeiro; TIJIBOY, Ana Vilma. Redes Sociais Virtuais: um espaço para efetivação da aprendizagem cooperativa. **Novas Tecnologias na Educação**, CINTED-UFRGS, v. 3, n. 1, maio, 2005.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. *In*: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (org.). **Hipertexto egêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-80.
- MINAYO, Maria Cecília de Sousa (org.); DESLANDES, Sueli Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2009.
- MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. **Informática na Educação**: Teoria & Prática, v. 3, n. 1, 2000.
- OLIVEIRA, Carloney Alves de. Entre processos formativos e imperativos: o whatsapp como espaço significativo na orientação e formação. *In*: PORTO, Cristiane; OLIVEIRA, Kaio Eduardo de Jesus; CHAGAS, Alexandre de Meneses (org.). **WhatsApp e educação**: entre mensagens, imagens e sons. Salvador: EDUFBA, 2017.
- PIMENTA, Selma Garrido (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- RIOS, Terezinha. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (rg.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papyrus, 2008.
- SACRISTÁN, José Gimeno. A educação que temos, a educação que queremos. *In*: IMBERNÓN, Francisco (org.). **A educação do século XXI**: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SCHWERZ, Roseli Constantino *et al.* Considerações sobre os indicadores de formação docente no Brasil. **Proposições**, v. 31, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0199>. Acesso em: 20 mar. 2022.
- SILVA, Syoni da. Redes Digitais e Educação. **Revista Iuminart**, IFPS – Campus Sertãozinho, n. 5, ago. 2010.
- TARDIF, Maurice; LESSAR, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- TEIXEIRA, Simone Matos dos Santos *et al.* O uso do Instagram como ferramenta de ensino: um estudo de caso. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 4., Campina Grande, 2017. **Anais...** Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/35634> Acesso em: 19 abr. 2022
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: SALTOS PARA ALÉM DAS LOUSAS E DAS TELAS

Rita Alves Vieira
Regina Maria de Moraes Domingues
Guilherme Aynerson Araujo Brito
Laíse dos Santos Guedelho
Layna Katrinne Diniz de Assunção
Maria Elane Nascimento Pinto

1 INTRODUÇÃO

O Programa Institucional Residência Pedagógica (RP) é vinculado à Política Nacional de Formação de Professores e financiado pelo Ministério da Educação. Com ele, intenciona-se uma melhor formação docente e, assim, oportunizar que o licenciando consolide a teoria na prática, colocando-o em sala de aula, auxiliado por um docente orientador e, também, um preceptor. Em razão do cenário pandêmico, as aulas do edital 2020-2022 foram ministradas, em sua maioria, de forma remota, utilizando-se para tanto de plataformas virtuais como, por exemplo, Classroom e WhatsApp. Entretanto, mesmo diante das dificuldades de adaptação da prática educacional para o formato digital, com os devidos ajustes, o programa transcorreu de forma satisfatória.

No ano de 2020 a educação e todos os campos de organização humana sofreram mudanças drásticas com o surgimento na cidade de Wuhan, na China, a cepa do novo Coronavírus. Esse que desencadeou uma das pandemias mais avassaladoras da história. Isso fez com que os dois primeiros módulos do RP não acontecessem de forma presencial. Assim, é somente no ano de 2022, no módulo 3, que a pandemia se flexibiliza e a modalidade presencial é permitida.

Sob a orientação de docentes orientadores seguimos em três módulos. Ao lado dos docentes, tivemos as preceptoras nos acompanhando na execução das tarefas de cada módulo, tanto de forma presencial como remota. Equipe de profissionais que tiveram um papel essencial de informar aos residentes como de fato ocorre o processo de lecionar. E no transcorrer do processo, todas as orientações foram fundamentais, assim como a preceptoria em seu trabalho essencial de (re)discutir detalhes sobre como realizar a produção de um plano de aula, orientar a abordagem utilizada em sala de aula e várias medidas didáticas essenciais para um bom compartilhamento de conhecimentos.

E desta maneira fomos inseridos por nossas docentes orientadoras e preceptoras na dinâmica das instituições de ensino básico e, também, orientados acerca dos desafios

enfrentados por cada escola. A Escola Municipal Albertina Furtado Castelo Branco (CAIC) é uma dessas. Os dois módulos remotos foram desempenhados nela e, pode-se afirmar, que o corpo docente e administrativo enfrentaram as dificuldades pandêmicas com maestria.

A Unidade de Ensino Dr. João Silva Filho (UEJSF), assim como a primeira, também contornou os impasses do cenário pandêmico com louvor. Ambas as escolas foram nosso *locus* de atuação na Residência Pedagógica de Língua Portuguesa, cidade de Parnaíba-PI, biênio 2020-2022. Experiência de muito aprendizado vivenciada por toda nossa equipe de docentes orientadores, preceptoras e residentes. Na UEJSF executou-se as atividades do terceiro módulo e, por isso, aconteceu de forma presencial, haja vista que os alunos e professores já tinham tomado a vacina, bem como a escola apresentou uma boa estrutura para o retorno das aulas. Sendo assim, apenas os encontros de preparação foram realizados on-line, através da plataforma Google Meet, enquanto a parte prática foi efetuada de forma não remota. Diante do comentado, acrescenta-se que a atuação dos residentes nas instituições ajudou a estimular os alunos da educação básica à participação, interação e trouxe consigo aulas dinâmicas e aliadas às ferramentas advindas das novas tecnologias. Isso despertou o interesse dos alunos que, mesmo quando de forma remota, demonstraram empenho e avanço em seus conhecimentos.

Para o bom desempenho do residente, o subprojeto do Programa Residência Pedagógica de Letras-Português, fomentado e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), além de visar à inserção do licenciando em sala de aula, para de forma ativa consolidar os conhecimentos adquiridos no curso, preconizou também auxiliar na adaptação dos currículos das instituições a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e desenvolver estratégias no tocante ao ensino de literatura. Além disso, executar projetos que incentivem a leitura e a escrita foi uma outra ação proposta. Esse trabalho conjunto é ressaltado na BNCC, pois “Os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas.” (BRASIL, 2018, p. 139).

Outrossim, na atualidade, faz-se necessário, desde o início da atuação como docente, valer-se de metodologias inovadoras e eficazes, as quais priorizem os alunos em detrimento de professores palestrantes. Nesse sentido, é imprescindível buscar desenvolver, já na Residência, atividades que conversem com a realidade dos alunos para, desse modo, eles se envolverem mais no processo de realização destas e, além disso, buscar colocá-los como prioridade, incentivando-os, por exemplo, a produzir e compartilhar suas produções. Entretanto, é válido

salientar que essas mudanças precisam partir não só dos professores, mas também das instituições de ensino, e ocorrem de modo progressivo.

Por isso, metodologias ativas foram adotadas, o que possibilitou aos futuros docentes colocarem o aluno da escola-campo em uma posição não de escuta, passiva, mas sim proativa. Eles, então, passaram a ter controle sobre parte do processo, atuando de forma efetiva. Para isso e outras eventuais necessidades dos residentes, a fim de construir uma base teórica, algumas leituras foram propostas e debatidas com os residentes.

Uma das de maior destaque foi a apreciação da BNCC, parcialmente, através de textos e de um curso ofertado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). A base comum curricular foi conferida em todos os módulos do programa. Além disso, durante o primeiro módulo do Programa Residência Pedagógica, foram conferidas as produções de José Moran, sendo elas: Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda (2015) e mudando a educação com metodologias ativas (2018). Ainda, para uma compreensão acerca dos novos gêneros surgidos do virtual e suas utilizações, o texto Miniconto multimodal: reescrevendo imagens cotidiano (DIAS *et al.*, 2012) e, objetivando discussões e reflexões sob a formação do professor, os textos de Nóvoa: “Para uma construção de professores construída dentro da profissão” (2009) e “Os professores e a sua formação” (1992) foram apreciados.

Ademais, durante o segundo bloco do presente módulo, capítulos “Didática da língua em uma perspectiva sociointeracionista: aproximações entre os discursos dos teóricos e os depoimentos das crianças” e “As práticas de linguagem como objeto de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa”, ambos presentes no livro “Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica: reflexões sobre o currículo” das autoras Telma Ferraz Leal e Livia Suassuna (2014) foram lidos.

Ainda, para uma compreensão acerca da avaliação, suas problemáticas e possíveis formas de aplicação, leu-se o capítulo “A avaliação em Língua Portuguesa” presente na obra “Didática e avaliação em Língua Portuguesa” da autora Anna Beatriz Paula (2012). Além disso, objetivando reforçar as discussões e reflexões o livro didático e a didatização de livros, o capítulo “A leitura do texto didático e didatizado”. que pode ser encontrado na produção coordenada por Ligia Chiappini de título “Aprender e ensinar com textos” (2011) foi consultado. A “Carta de Paulo Freire para os professores”. retirada do livro “Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar” (1997), foi o último texto apreciado, intencionando uma reflexão sobre a prática docente, o papel do professor e outros aspectos do processo de ensino-aprendizagem.

Durante o terceiro período, outras atividades foram desenvolvidas. A temática de metodologias ativas, tão cara ao ensino atual, ressurgiu na apreciação e em resenhas produzidas sobre o livro “Guia prático de metodologias ativas com uso de tecnologias digitais da informação e comunicação.” (2020). As metodologias ativas foram muito bem exploradas nos módulos anteriores, porém, é nesse módulo que pensamos nela aliada às tecnologias de forma mais aprofundada.

Além do exposto, acrescenta-se que o minicurso “Introdução à análise semiótica discursiva” ministrado por duas doutorandas em Letras: Shenna Luísa Motta Rocha (professora da UESPI de Parnaíba e docente orientadora da RP ao lado da professora Dra. Rita Alves Vieira) e Iara Cristina de Fátima Mola (mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Ademais, nossos residentes também têm participado de cursos da Plataforma AVAMEC, entre estes: curso “Formação em Linguagens e suas Tecnologias” disponível na plataforma do MEC.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Partindo do pressuposto de que os licenciandos precisam adquirir experiência em sala de aula, é de suma importância que eles sejam inseridos em instituições que disponibilizam o estágio, seja remunerado ou não. Nesse sentido, é de muita valia a implementação de programas, os quais funcionem com a colaboração de Instituições de Ensino Superior (IES) e da Educação básica, que possibilitem o contato de docentes, ainda em formação, com práticas pedagógicas que serão relevantes para sua vida profissional, entre esses programas está o Residência Pedagógica.

Nesse íterim, vale salientar, a princípio, que discussões a respeito da necessidade de aperfeiçoar a formação de profissionais da educação são muito antigas no Brasil. Antes de se implementar programas de incentivo, não só a formação continuada de professores, mas também a permanência e elevação na qualidade da etapa de graduação, já era perceptível que o Estado precisava dar mais atenção à classe docente, o que influenciaria na elevação do ensino no país. No entanto, impasses como a necessidade de verba para financiar um programa com a oferta de bolsa para os professores se qualificarem foi um problema por muito tempo.

Essa dificuldade em implantar um programa que fosse eficaz para a educação do país perdurou por muitos anos, haja vista que desde meados de 2007, no Senado brasileiro, surgiam propostas com o intuito de solucionar ou minimizar a deficiência na formação de professores. No entanto, ao longo dos anos, essas sugestões que, teoricamente, iam de encontro ao problema, não foram aprovadas, tampouco colocadas em prática. Algumas delas foram o Residência

Educacional, proposto em 2007; O Residência Pedagógica, em 2012, entretanto ainda não no formato vigente hoje e o Residência Docente, em 2014.

Ademais, foi somente em 2018, após alguns anos da instituição de uma Política Nacional para a Formação de Profissionais da Educação Básica, que a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) promoveu o Programa Institucional Residência Pedagógica, o qual permanece ativo até a atualidade auxiliando na aquisição de experiência de licenciandos, oportunizando a união entre teoria e prática ainda na graduação, haja vista que: “o despertar pedagógico começa a se manifestar apenas [...] no momento em que os alunos realizam estágios nas escolas” (ALTHAUS, 1997, p. 72 apud SILVA; CRUZ, 2018, p. 238).

No que concerne ao Residência Pedagógica, ele possibilita que professores em formação, antes mesmo de atuarem, de fato, profissionalmente, comecem a construir uma identidade profissional, ao passo que prepara os acadêmicos, do modo mais real, para enfrentar o ambiente de trabalho, além de propiciar trocas de experiências entre docentes já atuantes, com bagagens extensas, com aqueles ainda em preparação. Logo, todos os desafios aos quais os residentes tendem a passar contribuem para seu amadurecimento como educadores. Nesse sentido, Nóvoa (2009, p. 30) afirma:

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão.

Ademais, levando em consideração a necessidade de aquisição de experiência por parte do professor em formação, o programa em questão torna-se viável e válido no que tange ao incentivo da formação de docentes para a educação básica, visto que é preciso estarem preparados em relação aos contratemplos que podem surgir durante a carreira profissional, bem como adquirir aptidão no que compete ao desenvolvimento e ensino de seus alunos, pois:

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-afazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (PIMENTA, 1999, p. 18).

Além disso, na contemporaneidade, com todos os desafios ainda muito presentes ao longo do processo de formação de professores, como também da formação dos alunos das escolas básicas – haja vista que a qualidade do desenvolvimento do alunado é reflexo de uma

boa formação profissional docente – urge que as instituições de ensino, tanto as IES como as de educação básica, compreendendo essas problemáticas e, com a parceria de políticas públicas direcionadas à educação, tentem caminhar rumo a uma minimização das dificuldades, implantando medidas que valorizem e qualifiquem a atividade docente, com o fito de, também, melhorar a educação discente. Ghedin (2004) fala da importância de que essas instituições de ensino: “assumam um projeto de formação cultural que proporcione à escola condição de responder aos desafios da sociedade, podendo intervir nela a partir de um conjunto de valores filosóficos, epistemológicos, antropológicos, políticos, éticos e estéticos” (GHEDIN, 2004, p. 398 apud GUEDES, 2018, p. 94).

Outrossim, a escola parceira do programa já supracitado tende a ser beneficiada em relação às novidades que os residentes preparam e aplicam nas salas de aula, contribuindo, assim, para que os discentes destas não fiquem em uma posição na qual, muitas vezes, o professor é o detentor de todo o conhecimento, mas sim sejam, sobretudo, auxiliados ao longo de sua construção como sujeitos ativos. Sobre isso Moran (2015, p. 6) diz:

[...] a melhor forma de aprender é combinando equilibradamente atividades, desafios e informação contextualizada. Para aprender a dirigir um carro, não basta ler muito sobre esse tema; tem que experimentar, rodar com ele em diversas situações com supervisão, para depois poder assumir o comando do veículo sem riscos.

No que tange à problemática supramencionada, a qual traz à luz a realidade de muitas escolas, nas quais os alunos estão acostumados a um modelo que há muito tempo dá indícios de que não funciona, no qual a posição do discente não contribui para sua autonomia e desenvolvimento, Morán (2015, p. 22) comenta que são urgentes mudanças, embora elas ocorram de modo lento ou de forma mais intensa. Ainda nesse viés, é pertinente pensar sobre atividades que estimulem o conhecimento e interpretação dos alunos, tendo em vista que os professores não podem se limitar a materiais e modelos de ensino tradicionais.

Podemos fazer mudanças progressivas na direção da personalização, colaboração e autonomia ou mais intensas ou disruptivas. Só não podemos manter o modelo tradicional e achar que com poucos ajustes dará certo. Os ajustes necessários – mesmo progressivos – são profundos, porque são do foco: aluno ativo e não passivo, envolvimento profundo e não burocrático, professor orientador e não transmissor (MORÁN, 2015, p. 22).

Essa perspectiva sob o papel docente e discente entrega aos estudantes independência, pois coloca-os como foco da aprendizagem (NÓVOA, 2015). Para reforçar essa postura em sala, faz-se necessária a adoção de metodologias ativas. Essas viabilizam a execução da

premissa de que o aluno, além de ciente do processo de aprendizagem, influi diretamente nele. Isso, dessa forma, resulta em um processo de ensino-aprendizagem mútuo onde

[...] ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos” (FREIRE, 1997, p. 259).

Em vista disso, esse processo de ensino-aprendizagem, realizado nas instituições entre professores e alunos, precisa ser adequado à medida que a sociedade evolui e o mundo se torna cada vez mais conectado. Os métodos de ensino necessitam se adaptar à realidade dos discentes a fim de aproximá-los das atividades propostas em sala de aula. Nesse sentido, de acordo com Morán, as metodologias ativas devem ocupar um espaço importante na educação básica, haja vista que elas são:

[...] grandes diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem e que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas, diferenciadas. As metodologias ativas num mundo conectado e digital se expressam através de modelos de ensino híbridos, blended, com muitas possíveis combinações (MORÁN, 2018, p. 41).

No que tange ao processo de ensino-aprendizagem, ele não só ocorre entre professores e alunos da instituição de educação básica, mas também entre esses docentes experientes e os que ainda são residentes, pois, embora os novos docentes ainda não possuam a bagagem prática que os professores há muito tempo na profissão têm, eles, por fazerem parte de uma geração próxima a dos alunos da escola básica, conhecem e exploram métodos inovadores, novos gêneros textuais, com os quais, muitas vezes, os alunos interagem, entretanto, docentes com muito tempo de formação desconhecem. Desse modo, compreende-se que a formação é um processo mútuo.

Por isso, é importante a criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. (NÓVOA, 1992, p. 26).

Nesse sentido, ainda a respeito da formação de profissionais da educação, o Programa Residência Pedagógica acerta muito ao ter como intuito a inserção de acadêmicos de licenciatura em salas de aula. Com isso, ele proporciona, também, às escolas que recebem estagiários a oportunidade de ter projetos aplicados para seus alunos, gerando, assim, um maior engajamento por parte deles, pois estarão diante de uma novidade. E isso é equivalente ao que Nóvoa acredita e afirma a respeito do processo de preparação de professores.

[...] a ideia da escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. O objectivo é transformar a experiência colectiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projectos educativos nas escolas. (NÓVOA, 2009, p. 41).

Em síntese, o Programa Institucional Residência Pedagógica é de suma importância no que concerne à formação e capacitação de profissionais da educação, pois, é a porta de entrada para a aquisição de experiência e confirmação da carreira escolhida pelo acadêmico. Além disso, os benefícios para os alunos e as escolas que o recebem também existem, pois, os residentes procuram fazer uso de tecnologias inovadoras, as quais colaboram para o ensino-aprendizagem dos conteúdos aplicados em sala de aula, tendo em vista que essas ideias e metodologias revolucionárias costumam chamar a atenção dos alunos das instituições.

3 RELATO DA EXPERIÊNCIA

Em 2018 era lançado o Programa Institucional Residência Pedagógica pela CAPES com a intenção de incentivar e aprimorar o contato dos estudantes de cursos de graduação em licenciatura com a sala de aula, local este que virá a ser o possível campo de atuação após a colação. Com a realidade pandêmica vivida no ano de 2020, muitas alterações foram feitas nos diversos campos de atuação humana, na educação não foi diferente.

O programa tem por objetivo trazer o graduando às salas de aula de maneira mais didática e teórica, tendo embasamento e acompanhamento de profissionais da unidade escolar intitulado de *preceptores*. Os preceptores têm o papel essencial de informar ao residente como de fato ocorre o processo de lecionar, detalhes técnicos de como realizar a produção de um plano de aula, orientar a abordagem utilizada em sala de aula e várias medidas didáticas essenciais para um bom compartilhamento de conhecimentos.

O programa visa preparar o participante, de acordo com o acertado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aproximando os futuros licenciados à realidade de escolas da rede pública no tocante ao ensino básico. Tendo em vista os fatos anteriormente citados, é inferível a importância do programa não apenas aos futuros profissionais, mas também para as escolas que recebem estes residentes.

O contato humano do professor com os alunos da instituição possibilita o desenrolar de uma relação mais desenvolvida, vista no modelo de educação tradicional que priorizava a fala apenas do professor onde o docente era posto como soberania e detentor de todo conhecimento, além de responsável pelo repasse do mesmo. A relação de troca de conhecimentos é vista

cientificamente como mais proveitosa, sabida a bagagem cultural, linguística e científica que cada ser humano adquire ao longo de sua vida.

O Programa colabora na aquisição de experiência do professor em formação e, conseqüentemente, no seu aperfeiçoamento. Para que isso aconteça, o aluno de licenciatura é monitorado pelo professor preceptor que auxilia e realiza intervenções pedagógicas. A seguir, trataremos de forma generalizada as experiências vividas durante os 18 meses de edital, bem como impressões perante o atual sistema educacional brasileiro.

O presente relato tem o fito de expor as vivências e aprendizados adquiridos no decurso dos 3 módulos pelos residentes componentes do grupo desenvolvedor do exato artigo, que constituíram o Programa Institucional Residência Pedagógica ao longo de seus 18 meses de vigência. Haja vista que no ano de 2022, com a flexibilização das medidas de restrição contra a COVID-19, o retorno das aulas presenciais nas escolas públicas se fez possível, mas havendo a tomada de todos os cuidados necessários.

Nesse sentido, buscar-se-á apresentar, neste relato como ocorreram os processos de realizações com reuniões, encontros, orientações, leituras propostas/dirigidas, preparação teórico-prática dos residentes pela Docente orientadora com preceptoria/acompanhamento das preceptoras. Trabalho que se deu em conjunto antes, durante e depois da realização das atividades propostas a cada módulo, bem como considerações acerca de como as aulas foram ministradas, acompanhadas pela professora de cada turma, pelas preceptoras e, por fim, como os miniprojetos de ensino foram aplicados e desenvolvidos, no final de cada regência, nas turmas selecionadas.

O programa foi apresentado aos residentes no dia 04/12/2020 em reunião por meio da plataforma Google Meet. Nesse encontro, além das orientações acerca do subprojeto e as atribuições dos docentes, preceptores e residentes, as coordenadas iniciais para elaboração de materiais como o portfólio e o presente relatório também foram expostas e debatidas, dando início ao *Módulo I*. Outrossim, os fatos que foram relatados demonstraram duas realidades distintas, tendo em vista que os dois primeiros módulos: I (novembro/2020 – abril/2021) e II (maio – outubro/2021), ocorreram na modalidade de ensino remoto, e o último, o *Módulo III* (novembro/2021 – abril/2022), realizado de forma presencial.

A leitura do cronograma de atividades fora feita, para sanar possíveis dúvidas. Antes disso, nos foi recomendado efetuar o curso virtual ofertado pelo MEC sobre a BNCC, sendo esse “A BNCC nos anos finais do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa”. Após tal preparo, iniciamos nossa experiência nas séries de ensino fundamental II em dezembro de 2020, tratando não apenas de gramática, contando também com o ensino e incentivo à leitura. O primeiro,

marcado pela experiência remota em turmas de ensino fundamental, agregou rico conhecimento às habilidades em edição de fotos e vídeos.

O desafio maior ocorreu pela insegurança perante as novas plataformas utilizadas, bem como a preocupação de como aqueles estudantes iriam receber os conteúdos e aplicá-los sem um acompanhamento presencial. Ao final, tivemos a felicidade de provar a efetividade dos métodos utilizados com os resultados avaliativos da Escola CAIC, que primeiro nos acolheu.

O *Módulo II* foi dedicado às turmas de EJA. Para cada residente, a experiência se configurou como única, tendo em vista isso, buscamos reunir no presente tópico os elementos mais marcantes para cada no decorrer do programa. Ao encararmos a realidade do EJA, que se fez muito desgastante sendo intensificado pela realidade pandêmica, encontramos uma educação com muitas faltas e regida de carências. Os níveis de evasão escolar no território nacional bateram recordes durante a pandemia do novo Coronavírus, pela falta de assistência e compromisso do atual governo para com a população menos favorecida. Um dos pontos mais alarmantes, sem dúvidas, se deu pela falta de material didático para as turmas do EJA e como o professor deveria integrar e intercalar conhecimentos para um grupo de pessoas composto por diversas faixas etárias.

A falta de interação, bem como participação no desenvolver das atividades propostas e ao miniprojeto, tornou para a maioria o *Módulo II* o mais desgastante, porém concluímos com êxito e levando o peso das dificuldades enfrentadas todos os dias por aqueles alunos. Uma longa e árdua trajetória traçada em meio virtual. Durante as ausências nas aulas ficamos nos questionando, se a modalidade presencial estivesse em vigor, se estaríamos sozinhos em sala de aula. De fato a modalidade online aplicada às turmas de EJA intensificou ainda mais a não participação dos alunos, bem como o não cumprir com a entrega de atividades propostas.

É diáfano que a experiência no *Módulo III* com o ensino médio se fez mais ativa, posta a apreensão dos alunos com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o retorno presencial. As turmas de EJA trouxeram, em maior característica, a escolha dos alunos para com a vida profissional e a qualificação educacional minimamente básica onde infelizmente no Brasil, boa parte da população menos favorecida necessita por ingressar no mercado de trabalho antes mesmo de concluir o ensino fundamental II. É triste percebermos como em um país tão rico feito o Brasil, portador de tantos dialetos e culturas tal qual matéria prima e manufatura, consolida sua população a escolhas de sobrevivência.

O retorno às salas de aula foi marcado por uma nova realidade, visto que não mais vivemos a realidade costumeira pré pandemia. O contato com os alunos no *Módulo III*, tendo afeto na troca de falas, olhares e a sucinta mudança em nossas metodologias foram essenciais

ao nosso processo de formação. A retomada dos conteúdos utilizando quadro branco, a interação dos alunos em frente à turma e sanar as dúvidas de forma pública trouxe-nos recordação de como a sala de aula constrói atmosfera de companheirismo. Além do retorno aos métodos secularmente conhecidos, pudemos desenvolver com os alunos leituras compartilhadas e declamações de poesias, incentivando diversos campos educacionais, denominados pela BNCC de habilidades.

Durante os três módulos, pudemos ter contato com três grupos etários distintos, com isso o levantamento de interação e participação ocorreu em cada de maneira diferente. A aplicação dos miniprojetos de intervenção possibilitaram momentos de grande união e companheirismo, mesmo que em campo virtual, além de mostrar aqueles alunos como o ler, compreender e produzir se configura como ações prazerosas e de grande riqueza. Aí retirar o aluno de sala de aula, ou disponibilizar as carteiras de uma maneira diferente, despertamos curiosidade perante a atividade que será construída, uma vez sabida que a aula não será nos moldes tradicionais nos quais estão acostumados. A aplicação dos miniprojetos de intervenção fez possível utilizarmos de nossa criatividade e desenvolver atividades com os alunos a fim de avaliar o entendimento até então.

O incentivo à leitura e produção textual se deu como foco, posto os dados do PISA de 2010 perante o ranking de leitura do Brasil. Ao trazermos obras de escritores renomados como Clarice Lispector, Lygia Fagundes, Carlos Drummond de Andrade, entre outros, mostramos àqueles alunos como os gêneros por ele tão apreciados, fanfics, memes, textos fantasiosos de redes sociais, possuem certa semelhança com os clássicos existentes. A partir dessa aproximação, os alunos conseguiram tomar gosto por escritores por eles antes nem conhecidos.

A atuação do programa nas escolas não auxilia somente aos discentes participantes, bolsistas e voluntários, mas traz também aos alunos da educação básica contato com a cultura e constrói pontes entre realidades, vista que o residente procura maneiras a aproximar a realidade e consumo do aluno para o campo educacional. É mais que comprovada a necessidade de aproximar as vivências do aluno para com a sala de aula, nisso conseguimos enxergar a grande evolução nos materiais didáticos desenvolvidos para isso em sala de aula.

O residente, como futuro professor, vivencia experiências positivas e negativas antes de ingressar em sala definitivamente. Ao estar em sala de aula com o suporte de um professor experiente, denominado de preceptor, alertando sobre pontos a serem revistos ou intensificado há maior segurança perante a formação que ali está sendo concretizada.

Nóvoa 2009 afirma que o contato para com o ambiente escolar favorecerá aquele futuro profissional um melhor preparo não somente ao desempenho em sala de aula, mas a entender

como funciona o corpus educacional da escola através de seus professores veteranos, bem como entender a humanização dos alunos em sala de aula (PIMENTA, 1999, p. 18). Durante a regência vivenciada por dezoito meses de programa, pudemos deleitar de tais fundamentos posto o profissionalismo dos professores responsáveis pela orientação dos residentes.

Durante cada preparo era visível a importância do embasamento teórico pautado em cada reunião e como iríamos colocar em prática tais aprendizados ricamente adquiridos. De acordo com Freire (1997 p. 259) ensinar e aprender segue passos tão adjuntos que o ensinante aprende simultaneamente ao educando, valendo-se de humanidade e lapidação didática na busca de uma pedagogia de amor em que o aluno veja o ambiente escolar não como repressor, mas sim de acolhimento e afloramento. Durante as aulas ministradas sentimos a abertura de alguns alunos para conosco posta a estratégia utilizada, e a busca por temas de produção textual, leitura ou análise morfológica e sintática, priorizando contextos que façam parte da atual realidade dos mesmos. Temas abordados como variação linguística, crônica, o gênero *fanfic* e tantos outros, garantiram um ótimo período de análise e estudo.

O final do programa ocorreu em conjunto com o último período do curso de licenciatura dos residentes participantes sem sombra de dúvidas, a significância de tal é extremamente válida, pois dessa forma os licenciandos sentiram-se não apenas preparados para enfrentar as dificuldades existentes a classe de professores no Brasil, mas acolhidos pelo cenário futuro de sala de aula. Em síntese, os três módulos do Residência Pedagógica foram muito bem desenvolvidos e alcançaram, de modo satisfatório, o objetivo de aperfeiçoar a prática de licenciandos, inserindo-nos, remota e presencialmente, em salas de aula.

Portanto, foi muito importante para a formação, haja vista que enriqueceu a bagagem teórica dos futuros professores de Língua Portuguesa, durante o período de formação, não somente com palestras, reuniões, leituras e minicursos, mas casados com a prática, na regência, desenvolvimento e aplicação de projeto.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, é notório que os objetivos do Programa Institucional Residência Pedagógica foram alcançados, uma vez que, ao inserir os discentes de licenciatura nas escolas, contribuiu, de forma relevante, para o processo de sua identidade docente, como foi explanado no relatório. Ademais, é indubitável como as palestras, formação e planejamento colaboraram para relacionar a teoria do espaço acadêmico às práticas da nossa profissão, além de nos proporcionar ensinamentos e experiências no que diz respeito ao convívio com pessoas de diversas idades e personalidades.

No todo, nos sentimos realizados e incentivados para ingressar na vida docente, e isso se faz com maior preparo e maturidade agora graças à oportunidade vivida durante o programa onde almejamos contar futuramente histórias de superação e vitória para com os desafios enfrentados na educação pública. O professor jamais será o herói responsável pelas mudanças eximamente necessárias na educação, porém construímos a linha de frente a batalha continua.

Mandela em julho de 2013 pronunciou em seu discurso ao instituto educacional Mindset Network a frase “A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo, e durante tal percurso confirmamos pelos olhos de ex-alunos e agora jovens professores”. Aproveitamos essas últimas linhas para agradecer as professoras que até então doaram seu tempo, dedicação, cuidado e compartilharam conosco sua paixão pela sala de aula, sem elas nada seria possível. Encerramos o programa Residência Pedagógica com a certeza de um bom empenho graças ao preparo atento e rigoroso que recebemos.

À CAPES, agradecemos pelo incentivo de bolsa e enfatizamos a importância da luta dos estudantes para com os tempos sombrios que se instalaram com o atual governo. Grandes lembranças são frutos de fantásticas oportunidades e isso pudemos obter com maior satisfação através do programa e atenção para com seus participantes. Galgamos colher os frutos de tal dedicação e esforço posteriormente, tendo a certeza de um plantio cauteloso e ativo, seguindo os passos de nossos mestres e aprofundando cada vez mais nossas pegadas para também eternizarmos nossa passagem nesta jornada árdua e prazerosa. Nossa mais sincera admiração a todos os profissionais da educação, nos espelhamos em seus acertos para construir nossos próprios feitos no futuro.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- DA SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro; CRUZ, Shirleide Pereira. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento-diálogos em educação**, v. 27, n. 2, p. 227-247, 2018.
- DIAS, A; MORAIS, C; PIMENTA, V; SILVA, W. Minicontos multimodais: reescrevendo imagens cotidianas. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, , 2012. p. 75-94.
- FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos avançados**, v. 15, n. 42, p. 259- 268, 2001.
- GUEDES, Marilde Queiroz. A nova política de formação de professores no Brasil: enquadramentos da base nacional comum curricular e do programa de residência pedagógica. **Da investigação às práticas: estudos de natureza educacional**, v. 9, n. 1, p. 90-99, 2019.
- LIMA, Juliana de Melo; LEAL, Telma Ferraz. Didática da língua em uma perspectiva sociointeracionista: aproximações entre o discurso dos teóricos e os depoimentos das crianças.

- In*: LEAL, Telma Ferraz; SUASSUNA, Livia (org.). **Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica**: reflexões sobre o currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 145-169.
- MANDELA, N. **Lighting your way to a better future**. Planetarium. University of the Witwatersrand, Johannesburg, South Africa. 16th July 2003.
- MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José. (org.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. v. 1, p. 1- 25, 2018.
- MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, Carlos Alberto de Souza; MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. V. II. PG: Foca Foto - PROEX/UEPG, p. 15-33, 2015. Coleção Mídias Contemporâneas.
- NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *In*: NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.
- SILVA, A. C; SPARANO, M. E; CERRI, M. S. A; CARBONARI, R. A leitura do texto didático e didatizado. *In*: CHIAPPINI, Ligia (coord.). **Aprender e ensinar com textos**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, p. 31-92, 2001.
- SILVA, Alexandre José de Carvalho. **Guia prático de metodologias ativas com uso de tecnologias digitais da informação e comunicação**. Lavras: UFLA, 2020.
- SILVA, Rita Polli da. A avaliação em Língua Portuguesa. *In*: PAULA, Ana Beatriz; SILVA, Rita Polli da. **Didática e avaliação em Língua Portuguesa**. Curitiba: Intersaberes, 2012. p. 100-116.
- SILVA, Sílvio Profírio da. Concepções de Linguagem e fazer docente: um olhar sobre as práticas pedagógicas do ensino da leitura. **Revista Urutágua**, Paraná, n. 28, p. 39-53, maio/out.,2013.
- SUASSUNA, Livia. As práticas de linguagem como objeto de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. *In*: LEAL, Telma Ferraz; SUASSUNA, Livia (org.). **Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica**: reflexões sobre o currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 145-169.

DO ENSINO REMOTO AO RETORNO PRESENCIAL: OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NA CONJUNTURA PANDÊMICA

Rita Alves Vieira
Iramí Soares Mineiro
Andressa Costa da Conceição
Irenilde da Silva Alves
Ludmila da Silva Costa
Maria Tayane Carvalho de Araújo

1 INTRODUÇÃO

O Programa Institucional Residência Pedagógica (PRP) é uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), compondo a Política Nacional de Formação de Professores. A proposta é direcionada aos alunos da segunda metade dos cursos de licenciatura e tem por objetivo basilar proporcionar vivências no ensino básico direcionadas aos discentes, por meio de bolsas e/ou voluntariado, bem como pela orientação de coordenadores de área das Instituições de Ensino Superior (IES) e preceptores da rede pública estadual e municipal.

Primeiramente, é substancial lembrar que, no final de fevereiro de 2020, o Brasil iniciou uma incessante luta no combate ao coronavírus, o que resultou em diversas medidas sanitárias, sendo o isolamento social a mais radical delas. Nesse sentido, devido à conjuntura em que se encontrava a população mundial com a pandemia, a qual fez com que todos ficassem em casa com o intuito de combater a proliferação do vírus, a proposta do programa nos módulos I e II se tornou ainda mais desafiadora, pois foi adotado o Ensino Remoto Emergencial – ERE e as escolas, bem como os profissionais da educação, inclusive os residentes, tiveram que se adaptar ao novo contexto, utilizando-se daquilo que consegue nos manter conectados independentemente da distância: a Internet.

Sabe-se que, no contexto da pandemia mundial, houve uma necessidade emergencial de reinvenção por parte dos profissionais de educação. Entretanto, após dois anos de ensino remoto, no módulo III, era chegada a hora do tão temido retorno presencial, para além do medo do contato com o vírus transmissor da Covid-19, o temor maior era acerca do nível de aprendizado dos alunos nesse processo que, inegavelmente, prejudicou-os e caberia a nós, profissionais de educação, sanar tais problemáticas. Nesse sentido, concebemos o conceito de “*Summer Learning Loss*” que, em tradução livre, significa “perca de aprendizagem no verão”. O termo é importado dos Estados Unidos e do Canadá e consiste na observação do declínio do

desempenho dos alunos após um considerável período de interrupção do calendário escolar, o conceito está sendo utilizado para compreendermos a realidade encontrada após dois longos anos de Ensino Remoto Emergencial, além de técnicas para resolver os infortúnios ocasionados pela conjuntura supracitada.

Ademais, é notório que o cenário da Educação Brasileira está passando por um período de ruptura com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Desse modo, desenvolver políticas públicas que aliem escolas e Instituições de Ensino Superior (IES) é de grandiosa valia para o desenvolvimento educacional do país. Haja vista que a BNCC, no que diz respeito ao componente curricular de Língua Portuguesa, contempla o que há de mais atual nos estudos linguísticos, literários e nas metodologias de ensino, fundamentos notavelmente estudados e praticados pelos futuros profissionais de Letras. Por isso, à medida que o programa nos ajuda a melhorar nossa prática docente, auxiliamos na mediação dos objetivos e habilidades intencionados pelos documentos oficiais norteadores da Educação Brasileira.

Por fim, as práticas de ensino mudaram, o modelo clássico de ensino já não contempla as necessidades do alunado na contemporaneidade, inserido na era digital e numa conjuntura globalizada, fato que pode ser notavelmente visualizado no contexto pandêmico. Nesse sentido, para uma melhor atuação utilizamos como base teórica os documentos norteadores da educação brasileira como Base Nacional Comum Curricular e Parâmetros Curriculares Nacionais, associados ao Projeto Político Pedagógico da escola, assim como diversos textos teóricos que serviram de base para nossa atuação profissional com as temáticas: avaliação em língua portuguesa, metodologias ativas, práticas de ensino remoto, texto literário em sala de aula, dentre outras.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1 O ensino remoto emergencial

Sabe-se que a formação de professores é contínua e, no contexto da pandemia mundial da Covid-19, houve uma necessidade emergencial de reinvenção por parte dos profissionais de educação, essas adaptações foram desde o suporte (a sala de aula foi transferida para as telas), às estratégias metodológicas utilizadas para que o processo de ensino-aprendizagem fosse concretizado. Nesse sentido, Nóvoa (1995, p. 13) pontua que

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Por isso o processo é denominado ensino-aprendizagem, pois à medida que se desenvolve a prática docente, se constrói o bom professor (NÓVOA, 1995, p. 8). Nesse sentido, o Programa Residência Pedagógica nos permitiu a aquisição de conhecimentos teóricos e metodológicos, assim como a humanização da profissão pela orientação das preceptoras, a verificação da importância do trabalho em equipe e, principalmente, nos permitiu compreender a responsabilidade social de nosso ofício. Sumariamente, se garantir um processo de ensino-aprendizagem satisfatório já é um enorme desafio presencialmente, podemos dizer que, virtualmente, as adversidades foram ainda maiores.

Em virtude da conjuntura supracitada, foi adotado o Ensino Remoto Emergencial – ERE, que é uma modalidade de ensino temporária a qual depreende-se do distanciamento geográfico entre docentes e discentes (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 08). Nesse contexto, as aulas ocorrem de maneira síncrona e assíncrona, esta com atividades em Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA; aquela como um simulacro da sala de aula presencial com aula expositiva, participação espontânea ou induzida dos alunos, avaliação da aprendizagem etc., tudo isso mediado por recursos tecnológicos e estratégias didático-metodológicas específicas. Dessa forma,

a suspensão das atividades letivas presenciais, por todo o mundo, gerou a obrigatoriedade dos professores e estudantes migrarem para a realidade online, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, naquilo que tem sido designado por ensino remoto de emergência. E na realidade, essa foi uma fase importante de transição em que os professores se transformaram em *youtubers* gravando vídeoaulas e aprenderam a utilizar sistemas de videoconferência, como o *Skype*, o *Google Hangout* ou o *Zoom* e plataformas de aprendizagem, como o *Moodle*, o *Microsoft Teams* ou o *Google Classroom*. No entanto, na maioria dos casos, estas tecnologias foram e estão sendo utilizadas numa perspectiva meramente instrumental, reduzindo as metodologias e as práticas a um ensino apenas transmissivo. (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020, p. 352),

É importante pontuar que o contexto pandêmico também ressaltou as desigualdades educacionais já existentes. Nesse sentido, a Secretaria Municipal de Parnaíba – SEDUC sugeriu a utilização do *WhatsApp* como plataforma educacional, visto que uma parte considerável dos alunos não possuíam acesso à internet ou itens tecnológicos, como celulares, computadores, tablets etc. Além disso, adotou-se um sistema de apostilas mensais para alunos sem acesso à internet e/ou que residem distante da escola como, por exemplo, os alunos das comunidades rurais. Entretanto, mesmo com a adoção dessas estratégias, a evasão foi facilmente percebida, fato que nos leva a associá-la às desigualdades digitais, conforme Macedo (2021, p. 265):

[...] com a eclosão da pandemia de coronavírus em 2020 e o consequente fechamento das escolas, tais mecanismos de criação e reprodução de desigualdades se mostraram ainda mais atuantes. Diversos operadores de diferenciação social se acentuaram, aumentando as distâncias educacionais entre escolas públicas e privadas, ricos e pobres, “herdeiros” e “não herdeiros” (Bourdieu, 2015). Para além das desigualdades educacionais e sociais, somaram-se desigualdades digitais. Vale ressaltar que as desigualdades digitais refletem ou espelham desigualdades sociais mais amplas, já constituindo desde o fim do século XX mais um lócus de estratificação social no Brasil. Conforme diferentes estudos indicam, as desigualdades digitais apresentam forte correlação com critérios de renda, além da articulação com marcadores sociais da diferença, como raça, gênero e idade.

O fato é que, durante toda a graduação, ouvimos falar sobre a inserção das novas Tecnologias da Informação e Comunicação e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TICs e TIDCs – e até mesmo vislumbramos sua inserção nas práticas docentes, entretanto, a pandemia acelerou esse processo por meio da obrigatoriedade do uso de recursos digitais e tecnológicos. Nesse sentido, apesar de desafiador, pode-se dizer que o período acelerou o que contempla a competência geral 5 da Base Nacional Comum Curricular, a qual afirma que os alunos devem

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018).

Dessa forma, nos aproximamos ainda mais das necessidades do alunado da contemporaneidade, considerados nativos digitais, e nos distanciamos das premissas da educação tradicional, na qual o professor é o detentor do conhecimento e o aluno uma tábula rasa. Por conseguinte, coloca-se o aluno como protagonista de seu processo educacional, tornando a aprendizagem mais significativa e/ou prazerosa mediada pelas Metodologias Ativas “que são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas.” (MORÁN, 2015) Em outras palavras, o professor utiliza-se de estratégias para a construção de conhecimentos, mediando uma aprendizagem autônoma e participativa.

2.2 O ensino de língua portuguesa, as metodologias ativas e os gêneros digitais

Durante a regência e aplicação de projeto, nos três módulos, foram substanciais os conhecimentos acerca da Base Nacional Comum Curricular: as práticas de linguagens, objetos de conhecimento, campos de atuação e habilidades, associados aos conhecimentos específicos sobre os gêneros digitais em sala de aula, as metodologias ativas e o ensino por meio de sequências didáticas. Nesse sentido, reafirma-se que as práticas de ensino estão sendo alteradas para contemplar as necessidades do alunado contemporâneo, inserido na era digital e numa

conjuntura globalizada, protagonizando sua aprendizagem por meio da mediação do professor, como pontuado em

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso a educação formal é cada vez mais *blended*, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. O professor precisa seguir comunicando-se face a face com os alunos, mas também digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um. (MÓRAN, 2015, p. 16).

No que concerne especificamente ao ensino de Língua Portuguesa, a utilização de diversos gêneros digitais não foi somente teórica, mas também prática, visto que os alunos já estão imersos no letramento digital, pois a utilização destes recursos foi obrigatória durante o ERE. Houve, portanto, a necessidade de mediação desse letramento, nesse sentido, recursos como: vídeos tutoriais, emojis, figurinhas, memes, dentre outros, foram utilizados para uma efetiva prática pedagógica.

Sabe-se que o ensino de Língua Materna no Brasil ainda é muito associado exclusivamente à visão normativa e gramaticalizada, mesmo que os documentos oficiais norteadores da educação brasileira como a Base nacional Comum Curricular e os Parâmetros Curriculares Nacionais garantam perspectivas mais abrangentes de ensino, pautadas nas pedagogias e tendências linguísticas contemporâneas. Dessa maneira, amplia-se o campo de atuação do professor de língua portuguesa em sala de aula para o diálogo com questões como o ensino através dos gêneros textuais, análise do discurso, pragmática, variações e preconceitos linguísticos entre outras demandas associados aos estudos da língua portuguesa, pois se altera a perspectiva de que a língua é fixa e imutável, visto que ela pode se transformar por fatores de diversas ordens: sociais, geográficas, históricas, etárias e contextuais. Conforme preconiza a Base:

Para responder a essa necessidade de recriação da escola, mostra-se imprescindível reconhecer que as rápidas transformações na dinâmica social contemporânea nacional e internacional, em grande parte decorrentes do desenvolvimento tecnológico, atingem diretamente as populações jovens e, portanto, suas demandas de formação. Nesse cenário cada vez mais complexo, dinâmico e fluido, as incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais como um todo representam um grande desafio para a formulação de políticas e propostas de organização curriculares para a Educação Básica, em geral, e para o Ensino Médio, em particular. (BRASIL, 2018, p. 462)

No capítulo “Didática da língua portuguesa em uma perspectiva sociointeracionista”, do livro “Ensino de Língua Portuguesa na educação Básica”, organizado por Telma Ferraz Leal e Livia Suassuna discute-se sobre a influência da perspectiva sociointeracionista da linguagem no ensino. Destaque-se, portanto, a retomada aos conceitos fundamentais do sociointeracionismo da linguagem, iniciando por Bakhtin (1997), que apresentou os gêneros do discurso como formas “relativamente estáveis” de um enunciado, determinadas socio-historicamente, em outras palavras, possuem características, forma, estilo e conteúdos adequados à finalidade comunicativa das funções que desempenham socialmente. Em Marcuschi (2002), dialogando com as concepções do filósofo da linguagem, temos a compreensão dos gêneros como produtos culturais produzidos pelos seres humanos que surgem pelas demandas da nossa necessidade comunicativa, justificando sua variedade e idiossincrasias. (LIMA; LEAL, 2014)

Por seu caráter dinâmico e adaptável às demandas sociais dos indivíduos, o ensino por meio dos gêneros é indispensável na conjuntura digital e informacional que estamos inseridos, tanto em contextos escolares como extraescolares. Desse modo, corroborando com Bronckart (1999) que concebe o gênero como mecanismo de socialização, a idealização de uma aula pautada no sociointeracionismo compreende a apropriação dos gêneros em suas funções sociais. Sendo assim, estratégias pedagógicas como as sequências didáticas são indispensáveis. Entende-se por sequências didáticas “o conjunto de condições capazes de gerar a produção de um conhecimento determinado, como resposta a um problema proposto graças à interação do aluno com o meio didático que foi criado” (GUIMARÃES; OLIVEIRA; RIBEIRO, 2001, p. 5).

Trocando em miúdos, parte-se dos conhecimentos prévios do alunado para resolução de situações-problema que em seguida são orientados a racionalizar sobre o percurso de seus resultados (e os de seus colegas), colocando os estudantes como protagonistas do processo cognitivo de construção do conhecimento e os professores como mediadores da consolidação de aprendizagem. Esse trajeto é consagrado por Brousseau (1996) como situação de ação, de formulação, de validação e institucionalização e por autores como: Dolz, Noverraz, Schneuwly, Ronca, Leal e Mendonça, entre muitos outros que criaram modelos de sequências didáticas que proporcionam ao aluno lucidez em seu processo de aprendizagem pelo princípio da progressão.

Conforme já supracitado, é substancial ressaltar que o ensino brasileiro está passando por um período de readaptação, isso pode ser facilmente visualizado na implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC nas redes pública e privada de ensino de todo o país. No que diz respeito ao ensino de língua materna, essas mudanças apontam para o que há de mais

inovador nos estudos da linguagem e de metodologias de ensino, entretanto, ainda é possível encontrar práticas que compreendem a língua como um conjunto de normas imutáveis e estáticas, leituras que não evoluem para além do processo de decodificação e identificação de informações superficiais, bem como produções escritas escassas. Dessa forma, devemos nos questionar acerca da insistência nessas práticas educacionais obsoletas, mesmo diante de novas alternativas e transformações ocorridas no campo epistemológico, social, político, cultural e, sobretudo, educacional. (SUASSUNA, 2014)

As discussões acerca das metodologias ativas estão em alta, entretanto o conceito não é tão atual, no Brasil, por exemplo, foi introduzido no século passado mediado pela concepção da Nova Escola, proposta por Anísio Teixeira e Fernando Azevedo (1932). Em síntese, as metodologias ativas afastam-se da visão clássica de ensino que tem o professor como protagonista, sendo o detentor do conhecimento que será repassado aos alunos de maneira uniformizada. Em outros termos, o professor passa a ser mediador, orientador e facilitador do processo de ensino-aprendizagem, permitindo que os discentes compreendam e resolvam os desafios das práticas sociais contemporâneas da era da informação e comunicação de maneira mais individualizada.

Convém ressaltar que as metodologias ativas podem ser utilizadas sem as novas tecnologias da informação e comunicação (SILVA, 2020). Contudo, nas mais variadas práticas sociais da contemporaneidade as TICs estão presentes. Portanto, é inegável a importância da utilização delas na educação, principalmente na Educação Básica, visto que estamos lidando com nativos digitais, aquela geração que já nasceu introduzida no contexto da era digital. Nesse sentido, gêneros digitais, textos multimodais e multissemióticos, comunicação em rede, gamificação, dentre outros recursos podem e devem ser sistematizados pela escola, direcionados ao processo de ensino-aprendizagem.

Atualmente, na escola, há uma compreensão maior da diversidade cultural e de linguagem, incorporando vários mecanismos de letramento (multiletramentos) para conseguir abranger a complexidade da comunicação dos alunos na contemporaneidade, muito influenciado pelos elementos da cultura pop e de massa, construindo assim suas referências e vivências de mundo e de aprendizagem formal e informal. Assim, “prevalecerão, no médio prazo, as instituições que realmente apostem na educação com projetos pedagógicos atualizados, com metodologias atraentes, com professores e tutores inspiradores, com materiais muito interessantes e com inteligência nos sistemas (plataformas adaptativas) para ajudar os alunos na maior parte de suas necessidades” (MORÁN, 2015).

2.3 *SUMMER LEARNING LOSS*: OS DESAFIOS DO RETORNO PRESENCIAL

Primeiramente, é importante mencionar que, no módulo III, nos preparávamos para o retorno presencial, mas ele ainda era incerto. No início de 2022, após as festas de fim de ano, houve o aumento dos números de casos da Covid-19, colocando o estado do Piauí novamente na faixa vermelha. Entretanto, apesar das adversidades, o retorno presencial aconteceu, pois não seria justo com os alunos do ensino público adicionar mais uma dificuldade de ensino em relação aos alunos da rede privada, que retornaram ao presencial e/ou híbrido ainda em 2021.

Nesse sentido, o artigo “A covid-19 e a volta às aulas” nos diz que no decorrer da história ocorreram alguns episódios de fechamento total ou parcial de instituições de ensino, porém nenhum se assemelha com a amplitude e gravidade do isolamento social provocado pela crise sanitária do Corona vírus (OLIVEIRA; GOMES E BARCELOS, 2020, p. 556-557). Sendo assim, atualmente discute-se o conceito de “*Summer Learning loss*” que, em tradução livre, significa “perca de aprendizagem no verão”. O termo é importado dos Estados Unidos e do Canadá e consiste na observação do declínio do desempenho dos alunos após um considerável período de interrupção do calendário escolar, como as férias escolares.

No entanto, o conceito está sendo utilizado para compreendermos a realidade encontrada após dois longos anos de Ensino Remoto Emergencial, visto que o prejuízo na aprendizagem dos alunos é uma problemática sinalizada por muitos estudiosos, além de poder ser facilmente observada em sala de aula. Dessa forma, ressalta-se que

É possível que haja perdas decorrentes da interrupção de aulas e que as perdas sejam maiores em determinados níveis de Ensino, disciplinas, e grupos menos favorecidos. A longo prazo, no entanto, essas perdas tendem a ser recuperadas e, mediante intervenções corretas, as diferenças entre grupos sociais podem ser atenuadas com a adoção de estratégias adequadas. (OLIVEIRA; GOMES; BARCELOS, 2020, p. 566).

Todavia, essas “perdas” no processo educacional pontuadas por estudiosos da educação não são inalteráveis, é preciso que haja o diagnóstico dos alunos e sejam pensadas estratégias adaptadas à realidade de cada turma. Diante disso, conforme foi aludido anteriormente, não podemos esquecer de que a pandemia atenuou as desigualdades sociais, portanto, é dever da escola, família e do governo desenvolverem estratégias de resolução da problemática encontrada no retorno às atividades presenciais. Assim sendo, programas como Residência Pedagógica são indispensáveis, pois auxiliam os professores titulares, propiciam intervenções pedagógicas e, conseqüentemente, cooperam para melhores resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IBED.

3 RELATO DE EXPERIÊNCIA

3.1 Módulo 1

No primeiro módulo, de novembro de 2020 a abril de 2021, do Residência Pedagógica, antes de iniciarmos a nossa prática docente, fomos previamente preparados por meio de formações *on-line*, reuniões, leituras teóricas etc., no intuito de nos familiarizarmos com as instituições de ensino que, devido à pandemia, realizaram suas atividades de forma remota.

Inicialmente, os alunos do bloco VI e VIII do curso de Licenciatura Plena em Letras Português pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI, campus Alexandre Alves de Oliveira, foram subdivididos em dois grandes grupos: os da Escola Municipal Albertina Furtado Castelo Branco – CAIC e os da Unidade Escolar Epaminondas Castelo Branco – UEECB.

É substancial pontuar que, após o período inicial de ambientação e formação, a preceptora Oscarina de Castro Silva teve que nos deixar por motivos profissionais, por isso, seus residentes foram remanejados para a Unidade Escolar Doutor João Silva Filho – UEDJSF, localizada na zona urbana de Parnaíba, sob orientação da preceptora Regina Maria de Moraes Domingues. Em virtude da situação supracitada, estes residentes tiveram encontros extras para reconhecermos o Projeto Político Pedagógico, o currículo de Língua Portuguesa, gestores e coordenadores, projetos, recursos pedagógicos, o material didático e estrutura física do ambiente da nova escola que iriam atuar.

O evento que oficializou a abertura do edital 2020 do PIBID e RP, elaborado pela Coordenação Institucional teve início no dia 18 de novembro de 2020 com a roda de conversa intitulada “**A Formação dos Professores em Tempos de Pandemia**”, essa discussão nos antecipou as problemáticas que eventualmente encontraríamos durante nossa prática docente, da mesma maneira que nos mostrou as inúmeras possibilidades de adaptação educacional. Sabe-se que a formação de professores é contínua e no contexto da pandemia mundial da Covid – 19, houve uma necessidade emergencial de reinvenção por parte dos profissionais de educação, essas adaptações foram desde o suporte (a sala de aula foi transferida para as telas), às estratégias metodológicas utilizadas para que o processo de ensino-aprendizagem seja concretizado.

No dia seguinte, o foco das palestras voltou-se para os documentos norteadores da educação brasileira intitulado “**BNCC - Histórico, concepções e implicações na formação docente**”. Como pontuado na Lei nº 9.394/1996 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, a base norteia e sistematiza o ensino público e privado brasileiro, estabelecendo os conhecimentos dos mais variados objetos de conhecimentos e campos de

atuação, mediados por habilidades e competências que deverão ser desenvolvidas no processo educacional. Devido ao fato de ser um evento direcionado a toda a UESPI, não focalizamos nas perspectivas específicas do ensino de Língua Portuguesa, entretanto isso ocorreu a posteriori, em outras formações.

Os encontros seguintes ocorreram no mês de dezembro, houve a apresentação do Cronograma de atividades previstas e planejamento das ações para o Módulo I do programa, bem como houve a orientação acerca do subprojeto e das atribuições de cada componente do núcleo (docentes, preceptores e residentes), orientações para o registro das ações (portfólio, relatório da formação, relatório final do módulo, fichas, pastas), controle da frequência, cursos etc. Como citado acima, a focalização da BNCC no que diz respeito ao componente curricular Língua Portuguesa ocorreu por meio do curso online “**A BNCC nos anos finais do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**” (40h) ofertado pela plataforma AVAMEC.

Dando continuidade a esse período de preparação e ambientação, tivemos conferências de formação para os residentes e preceptores nos dias 08, 09 e 10 de dezembro. As temáticas giravam em torno das **Estratégias de leitura de gêneros digitais: sequências didáticas para o ensino remoto** (Profa. Dra. Eliane Pereira dos Santos – UFMA); **A BNCC, o currículo e o PPP da escola: como deve ser essa articulação** (Profa. Ms. e doutoranda Shenna Luíssa Motta Rocha - UESPI); **Metodologias ativas no ensino de língua portuguesa** (Prof. Ms. Cláudia Virgínia Albuquerque Prazim Brasilino - UESPI). Todas das formações foram essenciais para a elaboração de planos, regência e aplicação de projeto.

Em seguida, tivemos outros encontros online para tomarmos conhecimento da realidade escolar: modelo de escola, organização, infraestrutura (por meio de imagens/vídeos), dinâmicas, projetos, serviços de assistência pedagógica, parcerias etc., bem como a análise do livro didático e outros materiais adotados pela escola e apreciação do plano da disciplina para o ano letivo, informes sobre o perfil dos alunos (sociodemográfico, desempenho escolar, necessidades especiais e outros). Como dito anteriormente, os residentes que estavam sendo orientados pela preceptora Oscarina tiveram que repetir esses encontros, dessa vez orientados pela preceptora Regina.

Tais ambientações elucidaram nossas práticas pedagógicas: a elaboração dos planos, a regência e o projeto de intervenção. No que diz respeito aos planos, adotamos o que foi disponibilizado pela Secretaria de Educação (SEDUC – Parnaíba), este baseou-se na BNCC, para nós não foi difícil identificar cada parte que deveria compor os espaços a serem preenchidos, visto que tivemos formação e realizamos um curso sobre a “**BNCC nos anos finais do Ensino Fundamental**”:

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Finais, os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas. Tendo em vista essa maior especialização, é importante, nos vários componentes curriculares, retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes. (BNCC, 2018, p. 60).

No que se refere aos textos lidos e tidos como referência, podemos destacar o “Para uma formação de professores construída dentro da profissão”, de Antônio Nóvoa, o qual aponta que há diferença entre a formação docente e a realidade da profissão, visto que os discursos que encontramos na academia por vezes se afastam da prática profissional. Em seguida, o autor discorre sobre alguns passos ou propostas para a efetiva formação profissional, que se resumem na competência prática, em outras palavras, consiste na aliança entre teoria e prática. Portanto, os conhecimentos teóricos adquiridos e a atuação profissional, devem ser voltados para a plena aprendizagem significativa dos alunos, tendo como suporte as experiências dos veteranos (docente orientadora e preceptoras) que contribuem para a construção dos novos profissionais, propiciando uma cultura de colaboração de saberes.

Mais adiante, é verificada a repetição de discursos acerca da prática dos modelos educacionais já solidificados, sem dar espaços ao novo e às novas metodologias, conceitos e ideias. Em seguida, se percebe na leitura uma inquietação sobre o que é ser um bom professor. Esse perfil muitas vezes está ligado à sua formação docente, profissional e pessoal, antes sustentado em três bases: o saber (conhecimento) o saber fazer (capacidades) e o saber ser (atitudes). Essa conduta foi posteriormente substituída pela Competência: o bom professor é aquele que sabe instrumentalizar, sabe fazer, buscar resolver, repassar, conceitos também condicionadores ao comportamentalismo.

Sendo assim, vê-se imprescindível uma mudança de postura, frente ao conhecimento e, este deve estar ligado ao saber docente e a cultura pessoal do profissional. Alguns pontos integram essa nova postura de sucesso, que separadas são nulas, mas unidas formam um bom profissional. São elas: o conhecimento agregado ao longo da formação pessoal e acadêmica – profissional, a cultura da profissão – conhecer os propósitos da educação, a técnica docente. É preciso saber lidar com a profissão, ter modos e maneiras, o interesse e o respeito pelo trabalho colaborativo entre diversos profissionais, pensamentos e metodologia – desde que sejam para um único propósito: a educação.

Entendendo que, para obter uma formação profissional construída dentro da profissão, é necessário estar comprometido com a esfera educacional significativa, fica claro que o processo vai desde a formação na universidade até a colaboração com outros profissionais. É sabido que o professor, antes de se tornar professor, é um ser com identidade, razões, conhecimentos de mundo, visões, ideologias, sentimentos e personalidade, portanto, deve trabalhar esse construto de si elevado à profissão. Também é válido mencionar que as formações desses professores precisam estar mais equiparadas à realidade, levando em consideração: o tempo, o público, a realidade socioeconômica, os recursos, a sociedade, as diferentes manifestações do trabalho, enfim, tudo aquilo que a profissão de fato vai mostrar.

Afinal, não se aprende a dar aulas na faculdade, mas na escola, na realidade, atuando.

Diante disso, nota-se que a parte inicial de preparação e ambientação foi de suma importância para nossa atuação na prática pedagógica. Ademais, também ocorreram reuniões que consistiram na apresentação do programa, seus principais objetivos e como eles impactam na educação básica do país: auxiliando os professores titulares, propiciando intervenções pedagógicas e, conseqüentemente, cooperando para melhores resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IBED. Desse modo, ficou evidente a contribuição do programa nos resultados obtidos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, pois interferimos no desempenho dos alunos durante a regência e aplicação de projeto de intervenção, bem como produzimos e aplicamos métodos avaliativos semelhantes aos das avaliações externas durante nosso percurso de verificação da aprendizagem dos alunos.

Durante a regência, a plataforma utilizada foi o *WhatsApp*, aplicativo de troca de mensagens e outras formas de comunicação como áudio, vídeos, compartilhamento de links, documentos etc. É importante ressaltar que, para os residentes da UEDJSF, a regência nesse primeiro módulo foi bastante fragmentada e o motivo dessa condição foi o aumento dos números de casos da Covid-19, colocando o estado do Piauí novamente na faixa vermelha. Desse modo, o governo do estado precisou intervir antecipando feriados na quinta e sexta para que houvesse um *lockdown* parcial emparelhado com o final de semana. Não seria adequado dizer que não ocorreram prejuízos devido a essa conjuntura, a constante alteração do calendário, alterava também os planos anteriormente produzidos.

Em segunda análise, um outro fator que causou grande embaraço foi a aplicação das provas, durante duas semanas elas eram marcadas e adiadas (remarcadas) em cima da hora, o que acabava atrapalhando o planejamento do repasse de conteúdos e revisão. Cabe ressaltar que as avaliações de língua portuguesa e matemática foram produzidas pela SEDUC, a nós coube

somente a revisão dos conteúdos dos descritores que seriam trabalhados (referentes aos objetivos de ensino da série anterior) e a correção.

Entretanto, mesmo com todas as adversidades e contrariedades, a regência ocorreu após um período inicial de observação das aulas da preceptora Regina, na UEDJSF e Iramí, no CAIC. A princípio, filtramos as práticas que nossos conhecimentos identificavam como relevantes para o ensino de Língua Portuguesa. Devido a isso, aulas seguiam um roteiro semiestruturado: saudação/apresentação, frequência, levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, exposição dos conteúdos, discussão dialogada e resolução de exercícios, conforme previsto nas leituras acerca das sequências didáticas.

As atividades do módulo I nas escolas encerraram-se dia 30 de abril de 2021, data na qual os residentes concluíram sua regência e aplicação de projeto de intervenção. No dia 14 de maio de 2021 aconteceu um mini evento “Seminário de encerramento do módulo I: integrando vivências e experiências dos programas Residência Pedagógica e PIBID do curso de Licenciatura subprojeto de Letras Português”; o mini evento realizou-se de forma *on-line*, via *Google Meet*, teve início às 9h com a abertura oficial. Das 9h10min às 9h30min – a docente Orientadora da Residência Pedagógica Profa. Dra. Rita Alves Vieira Coordenadora do PIBID e a Profa. Me. Silvana Maria Lima dos Santos fizeram a apresentação dos Programas Residência Pedagógica e PIBID, com falas muito pertinentes e motivadoras.

3.2 Módulo II

Nesta sessão apresenta-se um levantamento sobre o período de preparação do módulo II. No dia 15 de maio de 2021, tivemos a primeira reunião, em que se realizou o planejamento do Módulo II e a apresentação, pela nossa DO, do então cronograma de atividades do Residência neste segundo módulo. Estiveram presentes todos os componentes do RP, Docentes Orientadores – DO, preceptores e residentes, dialogando interativamente, como sempre, sobre as atividades propostas.

Além das demais atividades que envolvem o projeto, desta vez para cada texto trabalhado no módulo II tivemos uma atividade correspondente e, posteriormente, realizou-se uma socialização oral de estudo dos textos para manter, assim, uma dinâmica melhor no sentido de compreensão dos conteúdos abordados e de trabalho em equipe. Os textos foram: ‘Didática da língua em uma perspectiva sócio interacionista: aproximações entre o discurso dos teóricos e dos depoimentos das crianças’ e ‘As Práticas de linguagem como objeto de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa’ de Telma Ferraz Leal e Lívia Suassuna (2014); ‘A avaliação em Língua Portuguesa’ de Anna Beatriz Paula (2012); ‘A leitura do texto didático e

didatizante’ de Ana Claudia da Silva, Magali Sparano, Maria Stella e Rosemeire Carbonari (2011); ‘Gêneros Orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer’ de Roxane Rojo e Glaís Sales (2004), no qual foi feita a leitura e construído um curto vídeo. A socialização dos textos aconteceu no dia 23 de junho de 2021, das 16h às 18h.

Nos dias 15, 16 e 17 de junho ocorreram os encontros de formação do Módulo II. No primeiro dia contamos com a roda de conversa intitulada “Sala de aula remota: desafios, descobertas e significados para a docência” mediada pela Professora. Dra. Samara de Oliveira Silva – Coordenadora do curso de Pedagogia da UESPI/Parnaíba, o encontro nos permitiu compartilhar experiências, recursos e estratégias adotadas no Ensino Remoto Emergencial e nos impulsionou a racionalizar sobre a inserção das novas tecnologias voltadas para a educação daqui para frente. No segundo dia, tivemos a palestra “Linguagem e textos acadêmicos” com o Dr. Franklin Oliveira Silva – Professor do Curso de Letras-Português UESPI/Teresina e Coordenador do PIBIC/PROP, na qual obtivemos dicas para uma escrita acadêmica de qualidade, bem como discutimos sobre o fazer científico na atualidade e no contexto brasileiro, conhecemos também o trabalho do professor em seu perfil no Instagram (@prof.franklin_oliveira) onde alia humor e valiosas dica de produção textual. Por último, mas não menos importante, tivemos o encontro “Educação inclusiva e suas linguagens” com Mara de Sousa Paixão – Professora do curso de Pedagogia da UESPI/Parnaíba, nele discutimos o caráter emergencial de se pensar numa educação verdadeiramente inclusiva, além disso, reiteramos a seriedade da luta anticapacitista na educação e abominamos as atuais discussões acerca da volta das “escolas especiais”, proposta pelo atual governo brasileiro, que vai de encontro contra todas as conquistas já obtidas.

Seguimos com a elaboração dos planos, a regência e o projeto de intervenção. No que diz respeito aos planos, continuamos seguindo o que foi disponibilizado pela Secretaria de Educação (SEDUC – Parnaíba), este baseou-se na BNCC, para nós não foi difícil identificar cada parte que deveria compor os espaços a serem preenchidos, visto que tivemos formação e realizamos um curso sobre a BNCC no Ensino Médio, pela plataforma do Governo Federal, AVAMEC:

Para responder a essa necessidade de recriação da escola, mostra- -se imprescindível reconhecer que as rápidas transformações na dinâmica social contemporânea nacional e internacional, em grande parte decorrentes do desenvolvimento tecnológico, atingem diretamente as populações jovens e, portanto, suas demandas de formação. Nesse cenário cada vez mais complexo, dinâmico e fluido, as incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais como um todo representam um grande desafio para a formulação de políticas e propostas de organização curriculares para a Educação Básica, em geral, e para o Ensino Médio, em particular. (BRASIL, 2018, p. 462).

Durante a regência e aplicação de projetos, ainda encontramos Problemáticas como: compreensão superficial, texto como pretexto para questões gramaticais, produções escassas e empobrecidas, dentre outras problemáticas. (SUASSUNA, 2014). Da mesma forma que a documentação dessas adversidades ainda presentes no ensino de língua portuguesa são assustadoras, é importante reconhecer que há uma atmosfera de mudança se edificando em torno dessas práticas pedagógicas e isso é inegável, o texto data de 2014 e nesses sete anos passados, já é possível observar uma ascendente subversão a esses modelos clássicos de ensino, com podemos observar no que diz a BNCC sobre o componente de Linguagens e suas tecnologias:

No Ensino Médio, os jovens intensificam o conhecimento sobre seus sentimentos, interesses, capacidades intelectuais e expressivas; ampliam e aprofundam vínculos sociais e afetivos; e refletem sobre a vida e o trabalho que gostariam de ter. Encontram-se diante de questionamentos sobre si próprios e seus projetos de vida, vivendo juventudes marcadas por contextos socioculturais diversos. Por ser um período de vida caracterizado por mais autonomia e maior capacidade de abstração e reflexão sobre o mundo, os jovens, gradativamente, ampliam também suas possibilidades de participação na vida pública e na produção cultural. Eles fazem isso por meio da autoria de diversas produções que constituem as culturas juvenis manifestadas em músicas, danças, manifestações da cultura corporal, vídeos, marcas corporais, moda, rádios comunitárias, redes de mídia da internet, gírias e demais produções e práticas socioculturais que combinam linguagens e diferentes modos de estar juntos. (BRASIL, 2018, p. 481).

De 10 a 13 de Agosto, participamos do “I seminário PIBID e RP da Região Nordeste” no qual foram realizadas conferências, comunicações orais, fóruns, minicursos, oficinas e mesas-redondas, essenciais para a formação docente.

3.3 Módulo III

É chegado o último módulo e, em novembro de 2021, realizou-se a primeira reunião do Módulo III, onde foi feito um planejamento do módulo com a condução da nossa docente orientadora, Profa. Dra. Rita Alves, a participação das preceptoras e todos os residentes. No dia 02 de dezembro de 2021, tivemos a apreciação e discussão do novo cronograma de atividades, no qual passou por acertos/reajustes referentes à primeira reunião. Foram realizadas também as primeiras atividades de leitura do final do mês de dezembro ao início do ano, janeiro/2022, com o “Guia prático de Metodologias ativas com uso de tecnologias digitais da informação e comunicação” (2020) de Alexandre Silva. Realizou-se também o minicurso intitulado: “Introdução à análise semiótica discursiva”, através da plataforma *Google Meet* com a nossa

docente orientadora Profa. Ma. Shenna Rocha e a Profa. Ma. Iara Molla, nos dias 06 a 09 de dezembro de 2021.

Nos dias 13 e 20 de dezembro de 2021 realizou-se uma reunião com o intuito de observar e conhecer a realidade escolar no qual alguns residentes (Irenilde, Ludmilla, Tayane) realizariam suas atividades, visto que, no módulo III, escola-campo das residentes supracitadas foi o CAIC. Já a residente Andressa também foi redirecionada para a escola Dr. João Silva Filho, sendo esta iniciou sua regência no dia 11 de agosto de 2021, no qual foi apresentada à turma pela professora titular e preceptora Regina.

No dia 24 de janeiro, ocorreu o encontro das equipes em separado, no qual aprendemos o conceito de “*Summer Learning Loss*”, que, em tradução livre, significa “perca de aprendizagem no verão”. O termo é importado dos Estados Unidos e do Canadá e consiste na observação do declínio do desempenho dos alunos após um considerável período de interrupção do calendário escolar, o conceito está sendo utilizado para compreendermos a realidade encontrada após dois longos anos de Ensino Remoto Emergencial. No dia 31 de janeiro, ocorreu o encontro para analisarmos o livro didático “Tecendo linguagens” de Tania Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo. E, mais uma vez, a plataforma AVAMEC foi utilizada, desta vez para a realização do curso intitulado “Formação em Linguagens e suas tecnologias” (80h).

4 REGÊNCIA E APLICAÇÃO DE PROJETO

Atuar como professor em um contexto pandêmico foi uma tarefa que exigiu muito esforço para lidar com uma nova situação: a intensificação de problemas sociais no âmbito escolar. Desse modo, foi necessário que o docente refletisse ainda mais sobre a sua prática pedagógica afim de proporcionar ao aluno o aprendizado sobre os conteúdos didáticos. Sob esse viés, pode-se pensar, por exemplo, na importância e nas inúmeras possibilidades que o Programa Residência Pedagógica ofereceu aos alunos de graduação em licenciatura.

As etapas que acompanharam o desenvolvimento das atividades de formação em cada módulo do Programa para, finalmente, o residente atuar na sala de aula, evidenciam a preocupação em direcionar professores (residentes) de LP que estejam preparados a partir de leituras críticas para estar no contexto da sala de aula. Pensado nisso, (em 2021) todo o percurso que os residentes trilharam foi acompanhado por uma série de problemas provocados pela pandemia da Covid-19, mas tal impasse não impediu a realização das atividades na sala de aula.

Nesse sentido, em cada módulo, que foi dividido em três etapas: formação, regência e aplicação de um miniprojeto, buscou-se trabalhar dentro das condições oferecidas, sendo que os dois primeiros módulos aconteceram de forma remota, pois foi justamente o momento em

que as escolas haviam paralisado devido à falta de vacinas para a população. Entretanto, no terceiro módulo (novembro de 2021 a abril de 2022), com uma quantidade significativa de brasileiros vacinados houve o retorno presencial. Para tanto, foi necessário o cumprimento das medidas estabelecidas pela OMS (Organização Mundial de Saúde), como o uso de máscaras e álcool em gel.

A atuação dos residentes na sala de aula como professor, além de possibilitar que este profissional coloque em prática a teoria estudada, que ocorreu etapa de formação, faz com que ele, segundo Pimenta (199) construa sua própria identidade profissional, a partir da função social que sua profissão traz. Ou seja, permite com que o docente em formação veja a real função social da sua profissão. Foi pensando nisso, que as residentes (Andressa, Ludmila, Taiane, Irenilde) buscaram promover uma prática inclusiva que abraçasse as dificuldades encontradas ao longo do período de regência.

Nesse sentido, se apropriar do material teórico disponibilizado durante a formação para a regência em sala de aula foi fundamental, pois a partir disso, nós, professores em formação pudemos refletir um pouco mais sobre o quanto a nossa prática pedagógica pode impactar aos estudantes. Desse modo, durante esse período, foi essencial dialogar com as aulas de Língua Portuguesa conforme o que determina a BNCC, aliás, a segunda competência geral da mesma propõe ao professor

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (BRASIL, 2018, p. 11).

Nesse caso, instigar a curiosidade e o pensamento crítico dos alunos foi uma prática comum entre os residentes, tal afirmativa se confirma quando analisamos as atividades executadas em sala de aula. Sob esse viés, analisando o contexto de aplicação dos projetos de intervenção pelos residentes, podemos ver o quanto cada um deles buscou atrair a atenção dos discentes para as atividades propostas. E isso aconteceu, por exemplo, por meio de aulas interativas, em que o professor residente abria espaço para a participação dos discentes, ou seja, esse momento de provocação e reflexão foi um aspecto em comum entre os professores em formação. Com isso, podemos notar que o uso das metodologias ativas permitiu essa intensa troca de conhecimentos e experiências.

Partindo desse ponto, no módulo III, as atividades na forma presencial foram bem mais aproveitadas, pois, a partir disso, foi possível os professores criarem laços mais fortes com os alunos e acompanharem todas as etapas das atividades propostas dentro do contexto escolar. E,

para finalizar mais essa etapa, foi necessário a aplicação de um projeto de intervenção (no qual foi realizado por todas as residentes, porém será citado aqui, apenas um).

O projeto de intervenção (escrito por Andressa e Layna) *Poema e poesia como ferramentas facilitadoras da compreensão de texto e importância da arte em palavras*, buscou permitir que os estudantes refletissem sobre o uso da linguagem e como ela pode promover diferentes maneiras de expressão. Mas, antes que houvesse a aplicação de tal atividade, foi necessário seguir uma sequência didática, divididas em etapas: a) explicar para a turma tal atividade, b) expor o conteúdo que envolve leitura e escrita de poesia, c) ler textos do gênero trabalhado para mostrar aos alunos exemplos, d) produção de poemas pelos alunos e, por último, socialização da atividade. Com isso, podemos notar o espaço que é dado aos estudantes no processo de aprendizagem. Tais etapas, de certo modo, se fizeram presente também nas atividades dos outros residentes que consolidaram a teoria estudada em sua prática pedagógica.

Com isso, é possível ver que a prática em sala de aula, fora do contexto online, possibilitou não só aos alunos, mas aos professores também, maior interação com as atividades propostas, o que, de certo modo, reforça o pensamento de Pimenta (1999), sobre a necessidade que o docente tem de ter uma prática reflexiva.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência como residente teve forte representação para nossa formação como futuros professores, uma vez que, através dela, foi possível ver na prática o que, de fato, é ser professor. Estar em sala de aula, como formadores, nos permitiu enxergar com novas perspectivas o ambiente que, desde já, é nosso local de trabalho. Nos dois primeiros módulos, infelizmente, não foi possível o contato físico com os alunos. Porém, a falta desse contato não nos impediu de criar laços e, dessa forma, construir uma boa aproximação com os alunos.

O Programa Residência Pedagógica nos proporcionou a vivência de uma experiência muito enriquecedora para a nossa carreira profissional (jovens acadêmicos) e, por meio do programa obtivemos muitos conhecimentos e cada momento com a turma foi desafiador. A pandemia fez com que os professores se preparassem e se adaptassem a essa nova realidade de aulas remotas, e conosco, residentes, não foi diferente: pensamos e repensamos em como ensinar e avaliar esses alunos, quais metodologias aplicar, sempre buscando novas práticas.

Todavia, a aquisição do conhecimento foi bastante compensatória. O comprometimento que o programa exige e a maneira como nos doamos, como se já fôssemos profissionais atuantes, é muito relevante. Apesar de todas as problemáticas e dificuldades advindas e já

supracitadas neste artigo, foi possível desenvolver as atividades propostas e agregar conhecimento.

De certo que as experiências proporcionadas durante os três módulos, de forma prazerosa e eficaz, contribuíram de forma significativa para a formação pessoal, acadêmica e profissional dos residentes. Todos os textos lidos e trabalhados no decorrer desses meses fizeram crescer reflexões e, conseqüentemente, diversas dúvidas acerca de todos os temas estudados e discutidos. Contribuindo, assim, para o nosso pensamento crítico, algo importante para dar voz ao professor.

Deste modo, nota-se que o principal objetivo do Residência Pedagógica foi alcançando, uma vez que nós, estudantes de licenciatura, pudemos adentrar no espaço escolar, ter a possibilidade do exercício pleno da docência, com o benefício de ser norteado por profissionais atuantes na educação básica da rede pública de ensino, bem como, adquirir mais confiança, segurança e autonomia como educador.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: 5ª a 8ª séries**. Brasília, 1998.

GUIMARÃES, G. L.; OLIVEIRA, I. A. F.; RIBEIRO, F. **Uma breve discussão sobre as sequências didáticas**. Recife: UFPE, 2002.

LIMA, Juliana de Melo; LEAL, Telma Ferraz. Didática da língua portuguesa em uma perspectiva sociointeracionista: aproximações entre os discursos dos teóricos e os depoimentos das crianças. In: LEAL, Telma Ferraz; Suassuna, Lívia (org.). **Ensino de língua portuguesa na educação básica: reflexões sobre o currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. p. 145-169.

MACÊDO, Renata Mourão. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 73, p. 262-280, maio/ago. 2021.

MÓRAN, José. Coleção Mídias Contemporâneas. In: SOUZA, Carlos Alberto; MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.) **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. UEPG, 2015.

MOREIRA, José Antônio Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Revista Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, 2020.

MOREIRA, José Antônio; SCHLEMMER, Eliane. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, p. 2-35, 2020.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (org.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, Publicações Dom

Quixote, 1995. p. 13-33. Disponível em:

https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 02 abr. 2021.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, [S. l.], n. 350. p. 203-218, set./dez. 2009. Disponível em:

<http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:31ae829a-c8aa-48bd-9e13-32598dfe62d9/re35009por-pdf.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2021.

OLIVEIRA, João Batista Araujo; GOMES, Matheus; BARCELLOS, Thaís. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.28, n.108, p. 555-578, jul./set. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramento na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SILVA, Alexandre José de Carvalho. Utilizando as Metodologias Ativas. *In*: SILVA, Alexandre José de Carvalho (org.). **Guia Prático de Metodologias Ativas com uso de tecnologias digitais da informação e comunicação**. Lavras: UFLA, 2020. p. 21-57.

SUASSUNA, Livia. As práticas de linguagem como objeto de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. *In*: LEAL, Telma Ferraz; Suassuna, Livia (org.). **Ensino de língua portuguesa na educação básica: reflexões sobre o currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. p. 69-94.

LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS NO ENSINO REMOTO: DESAFIOS E MOTIVAÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE

Tarcilane Fernandes da Silva

1 INTRODUÇÃO

Durante o curso de licenciatura, é comum que os graduandos entrem em contato com a atuação pedagógica basicamente por meio de teorias e livros, o que lhes dão um conhecimento teórico acerca dos desafios e possibilidades do trabalho docente. Por mais que a base teórica seja importante para a formação do futuro professor, ela sozinha não é capaz de formar e preparar um graduando para atuar em sala de aula. É somente a prática e o contato direto com o aluno que forma o professor. Esse é um processo de construção paulatina, que se aperfeiçoa com o tempo e com as vivências em sala de aula.

Ao considerar questões como essas, percebemos a importância de programas como o Residência Pedagógica (RP) na formação do licenciando de nossas universidades. Em consonância com o edital 01/2020, a proposta do nosso subprojeto para o RP objetivou promover a formação dos discentes de licenciatura da Universidade Estadual do Piauí, levando-os a aperfeiçoar sua formação prática por meio da imersão nas escolas de Educação Básica. Também visamos propiciar uma intervenção pedagógica envolvendo a atuação conjunta de gestores, pedagogos, docentes orientadores e residentes, ampliando as relações entre as escolas-campo e a universidade, aproximando o residente da prática docente, numa dinâmica que aliasse teoria e prática e que o levasse a conhecer as restrições e os desafios da atuação profissional.

Todo o trabalho que sustentou as propostas de intervenção nas diversas áreas do ensino, em particular, o de língua portuguesa, foi concebido pensando-se numa conjuntura pedagógica direcionada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pela experiência de sala de aula dos docentes (orientador e preceptores).

Conscientes desse propósito, apresentamos a proposta de um subprojeto voltado ao trabalho com a compreensão leitora de textos multissemióticos. Sabemos que o ensino de língua materna praticado na Educação Básica muitas vezes se alinha a uma atuação pedagógica em que o texto é tomado como mero depósito de significados que devem ser extraídos pelo aluno. Nessa conjuntura, os textos verbais quase sempre se sobressaem porque, mesmo quando há a presença de textos constituídos a partir das linguagens verbal e não verbal, o livro didático e/ou professor não exploram essas multimodalidades, focando os exercícios quase sempre na linguagem verbal (SILVA, 2020). Há, pois, a necessidade de se realizar na escola não apenas o

letramento da escrita, mas também o letramento da imagem, tendo em vista as necessidades sociais e culturais das novas práticas de letramento que atravessam o cotidiano do aluno.

O ensino que se quer ver praticado nas escolas da atualidade e que vem sendo sobejamente preconizado nos documentos oficiais deve estar alicerçado numa abordagem sociointeracionista, em que o texto seja tomado como o resultado de uma interlocução entre os sujeitos. Assim, deve-se trabalhar a leitura e a atividade interpretativa a partir de textos atuais, circulantes na sociedade e no cotidiano do aluno. Sabemos que o texto vem cada vez mais tomando outras formas, se perfazendo em imagens, símbolos e ícones. É, pois, imprescindível que esse texto, multimodal e multissemiótico, seja contemplado em sala de aula. O aluno precisa aperfeiçoar sua prática de leitura e interpretação por meio do que tem circulado no cotidiano da sociedade e nas mídias impressas, de massa e digital, com textos que mobilizam distintas semioses e que têm seus significados construídos a partir do entrelaçamento entre escrita e imagem. É trabalhando com esse texto múltiplo e atual que conseguiremos levar o aluno “a ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade” (BNCC, p. 87).

Pensando nessas questões que atravessam o contexto do ensino de língua portuguesa e da sala de aula, é que apresentamos uma proposta de subprojeto para o Residência Pedagógica que toma esses aspectos como ponto de partida, a fim de contribuir com a formação dos licenciandos, ajudando-os a conhecer os intervenientes da profissão docente e preparando-os para a atuação futura em sala de aula.

Nosso propósito era ajudar os residentes a redimensionar a prática pedagógica do ensino de língua portuguesa, sobretudo no que concerne ao trabalho com a leitura e a interpretação de textos multimodais, de modo que, por meio de um trabalho coletivo e alicerçado no currículo pedagógico das escolas-campo, fossem praticadas ações coletivas visando minimizar as dificuldades de aprendizagem do aluno.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Pensar na atuação do professor requer que se pense também nos desafios e dificuldades que têm acompanhado essa profissão ao longo dos séculos. Com o passar dos anos e com as mudanças sociais e tecnológicas que tivemos, esses desafios se tornaram ainda maiores e multifacetados.

A escola lida com pessoas, sujeitos que mudam e se moldam conforme as demandas sociais, políticas, históricas e culturais de seu tempo. A clientela que hoje adentra as escolas de

Educação Básica é totalmente distinta e tem necessidades diferentes daquela que entrava no espaço escolar quinze anos atrás, por exemplo.

Pensar nas muitas mudanças que a profissão docente passou nos últimos anos nos impulsiona também a fazer um retrospecto histórico do processo educacional no ensino brasileiro e nas configurações que esse ensino tomou ao longo dos séculos.

De início, consideremos a educação chefiada pela igreja católica, usada como ferramenta para a captação de fiéis e popularização dos preceitos cristãos. Se inicialmente as escolas pertencentes à Igreja objetivavam exclusivamente a formação de futuros religiosos, a partir de 1540 esse ensino se pluraliza e começam a surgir colégios para estudantes não pertencentes à congregação (SAVIANI, 2013). Assim foi que por muito tempo, no Brasil, a educação esteve sob a responsabilidade da Igreja e dos membros da Companhia de Jesus.

Todo o ensino era organizado e estruturado por meio do *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Jesu*, mais conhecido como *Ratio Studiorum*, “que continha instruções enviadas de Roma para as instituições que iam sendo fundadas nos diversos países visando uniformizar a organização e o funcionamento dos diversos colégios da Companhia de Jesus (SAVIANI, 2013, p. 50). O *Ratio Studiorum* foi um método pedagógico que estabelecia as diretrizes para o ensino sob o comando da Igreja, tais como o currículo a ser adotado e as orientações administrativas a serem seguidas (SAVIANI, 2013). Ele foi adotado na educação pelos jesuítas no período de transição entre a idade Média e a idade Moderna no Brasil e na Europa.

Obviamente essas escolas instituídas pela Igreja não eram para todos, o foco da educação era a elite aristocrática brasileira, para quem eram dadas instruções morais e administrativas. Os indígenas também eram contemplados com a ‘educação’ jesuítica, mas com a única finalidade de catequização. O objetivo era convertê-los para a fé católica:

A principal estratégia utilizada para a organização do ensino, tendo em vista o objetivo de atrair os “gentios” foi agir sobre as crianças. Para isso se mandou vir de Lisboa meninos órfãos, para os quais foi fundado o colégio dos Meninos de Jesus da Bahia e, depois, o Colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente. Pretendia-se, pela mediação dos meninos brancos, atrair os meninos índios e, por meio deles, agir sobre seus pais, em especial os caciques, convertendo toda a tribo para a fé católica (SAVIANI, 2013, p. 43).

Com o tempo, no Brasil e em outros países da Europa, conforme demonstra Nóvoa (1995), a educação sai da dominação da Igreja e passa à tutela do Estado. Sob a dominação estatal, o processo educacional era pensado como meio para o progresso e desenvolvimento do país. Após muitas reformas e reviravoltas, tem-se implementado o processo de democratização do ensino público. À medida em que novos alunos chegavam à escola, novos cursos para a

formação do magistério iam surgindo, e, conseqüentemente, novos professores eram contratados para suprir a demanda educacional. Esse processo pluralizou o perfil do alunado na escola que, costumeiramente, recebia alunos já alfabetizados, com conhecimentos básicos da escrita e dos números, ensinado pelos pais ou tutores particulares.

A disseminação e a popularização do ensino ocasionaram não apenas mudanças quantitativas no contingente de alunos, mas também qualitativas. Os bancos escolares passaram a ser ocupados por crianças pobres, que chegavam ao espaço escolar sem uma base social e pedagógica. Com isso, houve uma mudança drástica no perfil dos alunos e dos professores das escolas brasileiras.

Essa intensificação leva os professores a seguir por atalhos, a economizar esforços, a realizar apenas o essencial para cumprir a tarefa que têm entre mãos; obriga os professores a apoiar-se cada vez mais nos especialistas, a esperar que lhes digam o que fazer, iniciando-se um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos. A qualidade cede o lugar à quantidade (NÓVOA, 1995, s/p).

Nesse cenário e com o surgimento de um novo perfil para a profissão docente, o livro didático ganha protagonismo, configurando-se, inicialmente, num aliado do professor, e, posteriormente, num manual especializado e detalhado da atuação pedagógica em sala de aula. Pouco a pouco, o professor vai ficando dependente desse material, atrelando seu trabalho às prescrições contidas nele.

Conforme Silva (2000), o livro didático, doravante (LD), foi ao longo dos anos se mostrando muito mais que um suporte pedagógico, hoje, com o avanço das pesquisas acerca do ensino e dos sujeitos envolvidos na ação docente, concebemos o LD como um artefato sociopolítico cultural.

Por passar por um rigoroso processo de avaliação, o manual didático traz em sua gênese as concepções de ensino e o perfil de aluno que se quer ver formado na escola, moldando-se de forma a atender a esse perfil do professor do ensino público brasileiro, um profissional cada vez mais ocupado e sobrecarregado, que procura “seguir atalhos e economizar esforços” (NÓVOA, 1995) de modo a cumprir suas demandas profissionais. Não por acaso, os livros didáticos nos últimos anos têm, por meio do manual do professor, vindo cada vez mais esmiuçados, trazendo não somente as respostas das atividades propostas, mas também indicações pedagógicas sobre como o professor deve ensinar seus conteúdos e como ele deve atuar em sala de aula a fim de que o aluno aprenda.

A consequência danosa de tudo isso foi que, cada vez mais, o professor foi pautando seu trabalho no LD. O que era para ser apenas uma ferramenta de apoio, passa a ser usada como uma cartilha seguida fielmente pelo professor. Assim, as respostas válidas para as atividades são unicamente aquelas que o livro apresenta; o livro dita os gêneros adotados, os textos estudados, a profundidade das abordagens feitas, determina o que é importante ser considerado, e conduz para onde o aluno deve olhar ou atentar-se.

Esse apego extremo ao livro didático podava a autonomia do docente e do discente, incidindo no ensino como um todo, inclusive no trabalho com a leitura e interpretação de textos multissemióticos, foco de nossa abordagem no programa Residência Pedagógica. Nossa proposta partiu dessas considerações e se ancorou teoricamente na Análise materialista do Discurso (AD), vertente teórica que tem balizado nossas pesquisas nos últimos anos.

Sob o escopo da AD, Pensa-se no leitor como alguém que tem sua história de leitura, que apresenta determinadas relações com os textos e com os sentidos que dele emergem, bem como com as condições de produção que norteiam essa atividade em épocas determinadas. Essa abordagem também nos leva a considerar o autor na forma como ele concebe esse leitor no momento da escrita.

É, pois, pensando nesse leitor projetado, imaginado pelo autor no momento da escrita de um texto, que o analista do discurso faz indagações como: quem é o sujeito-leitor produzido neste texto? Como ele é concebido? E, uma vez antevendo esse leitor, procura compreender como ele atribui sentidos ao texto, considerando que ele o faz a partir de suas ideologias cuja função é “produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência” (ORLANDI, 2003, p. 46).

Nessa reflexão acerca do leitor e da atividade/construção da leitura, também é importante ressaltar o lugar da compreensão. Esse aspecto sofre um redimensionamento quando tratamos da leitura na Análise do Discurso. A compreensão aqui vai muito além do nível da informação, ela extrapola os limites físicos do texto. Entra nesse processo aspectos externos como a interação, a ideologia, o contexto de produção, sendo a interpretação resultante dessas questões e do conflito e do debate entre interlocutores (autor, leitor virtual, leitor real).

Esse conflito que se instaura no momento da leitura começa quando consideramos que cada texto possui um interlocutor que é constituído no momento da escrita, assim, durante a leitura, o interlocutor (sujeito real) encontraria o outro (leitor virtual) no texto, iniciando-se o debate entre eles (ORLANDI, 1987). A produção da leitura resulta, pois, num contínuo “jogo entre leitor real e leitor virtual (ORLANDI, 1987), podendo esta atividade ser definida como “o momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado da interação, aquele em que

interlocutores se identificam como interlocutores e, ao se constituírem como tais, desencadeiam o processo de significação do texto” (ORLANDI, 1987, p. 186).

Pensando a leitura sob esse viés teórico, chegamos num lugar em que nada se dar ao acaso. No trabalho com a leitura por meio dos gêneros apresentados pelo LD, aderimos à ideia de que tudo o que compõe este material (designer, projeto gráfico e visual, textos e gêneros abordados, enunciados das questões) é pensado visando um determinado perfil de leitor, o leitor inscrito no imaginário dos autores, o leitor que recebe o texto (com suas dúvidas e dificuldades), o leitor que se quer formar por meio do contato com o livro didático.

Esse leitor vai se formando e se constituindo no discurso por meio do que é dito, mas também nos silenciamentos daquilo que não é dito. A percepção de todos esses aspectos nos leva a conhecer mais sobre a leitura e a formação do leitor no espaço escolar, e nos conduz a tomar essa habilidade a partir de outros olhares (discursivos, sociais, históricos e ideológicos), traçando o perfil do leitor instanciado pelo discurso pedagógico e intermediado pelo livro didático. Ao conhecer o perfil desse leitor, também conheceremos o perfil de leitura e as concepções de língua, de linguagem e de ensino que subjazem o LD.

Um trabalho atento com a leitura em sala de aula para que tenha excelência e qualidade, não pode ficar preso às propostas do livro didático, há que se pensar no aluno enquanto parte do processo de construção de sentidos e explorar o texto em suas múltiplas linguagens. Não é profícuo explorar textos multissemióticos como charges, tirinhas, anúncios publicitários, numa abordagem detida na linguagem verbal. É preciso habituar o aluno a ler e compreender o texto em sua inteireza, considerando suas múltiplas possibilidades de sentidos.

Conforme demonstramos, a prática em sala de aula, muitas vezes, demonstra que esse trabalho com a leitura é ainda insuficiente, estando essa atividade restrita às opções metodológicas apresentadas pelo livro didático. Foi assim que muitos de nós aprendemos na escola, foi assim também que muitos de nossos alunos licenciandos tiveram contato com o texto na Educação Básica. Há, pois, uma forte tendência de eles tomarem isso como modelo para sua futura atuação em sala de aula, repetindo abordagens do texto que não oportunizam o aluno a construir sentidos, a olhar para além da materialidade verbal.

Ações como as propostas pelo Residência Pedagógica se mostram de suma importância uma vez que chamam a atenção do licenciando para a limitação de práticas como essas, formando-o para uma atuação diferente em sala de aula. Por mais que na universidade essas questões sejam enfatizadas pelos professores e pesquisadores, esse conhecimento se redimensiona quando o licenciando tem a oportunidade de aprender e, concomitante, aplicar o que aprendeu numa sala de aula real, para alunos reais.

Nesse contexto, ele consegue confrontar teoria e prática, e conhece de perto os desafios da prática docente.

3 RELATO DA EXPERIÊNCIA

Por tudo o que narramos até aqui, dos objetivos e metas traçadas para o projeto apresentado ao Programa RP, fica explícito que tínhamos tudo muito bem delimitado e planejado para a execução de uma prática pedagógica nas escolas-campo. Formulamos nosso projeto pensando em estar com os alunos nas escolas, conhecendo de perto suas dificuldades e suas vivências. Porém, após traçadas as metas e planejados os trabalhos, para a nossa surpresa, a pandemia da COVID19²⁵ que já se alastrava mundo a fora atingiu também o Brasil, obrigando-nos a mudar tudo. Todos nós enquanto sociedade tivemos que redefinir nossas metas e modificar nossos hábitos: a forma como nos comportamos, como vivemos e convivemos com o outro e em sociedade. Pensar no outro passou a ser uma necessidade: proteger a mim, para proteger os meus. Proteger todos ao meu redor passou a ser um ato de responsabilidade.

Obviamente, todos esses acontecimentos incidiram também no espaço escolar. As aulas presenciais tiveram que ser canceladas. De repente, o olho no olho, a conversa, a movimentação dos alunos na classe ávidos para participar da aula, para contar seu dia, suas experiências, ficou impraticável; os sorrisos, as dúvidas, as brigas do professor exigindo atenção, pedindo silêncio, tudo isso se tornou distante, utópico, ao ponto de sentirmos saudade até mesmo da inquietação dos alunos, algo que normalmente deixa o ambiente de sala de aula tão estressante. Tivemos que nos acostumar a ver e a sentir nossos alunos pela tela de um computador.

Por termos planejado nossa abordagem pedagógica considerando um ensino presencial, tivemos que repensar nossa prática, reinventar nossa atuação para ensinar. Não estávamos preparados para um ensino em tal conjuntura. Assim, uma das primeiras dificuldades foi aprender como utilizar diferentes ferramentas para um ensino à distância. Os recursos eram escassos e, aliado a isso, tínhamos que lidar com a falta de manejo adequado no uso de ferramentas como o *google meet*, o *google classroom* etc. Tudo era muito novo para todos nós. Ensinar o aluno e garantir sua aprendizagem nesse contexto foi muito difícil e desafiador. Lidamos com muitos monstros nesse processo: o monstro da desigualdade social, tão presente em nosso país e que fez com que muitos alunos não tivessem condições para adquirir as ferramentas adequadas para o ensino remoto como o computador, o celular, ou até mesmo uma

²⁵ De acordo com o Ministério da Saúde, a Covid-19 (*COronaVirus Disease*) é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global.

internet de qualidade. Lidamos com o monstro da solidão, que se perfazia por meio de uma abordagem incerta e solitária, ocasionada pelo isolamento social, e o mais assustador, tivemos que lidar com o desestímulo que todo esse contexto nos causou, com a sensação de fracasso que muitas vezes sentimos diante de tal conjuntura política, sanitária e social.

Foi em meio a todo esse cenário incerto e apavorante que iniciamos nossas atividades do Residência Pedagógica. Ficamos responsáveis pelo subprojeto de Língua Portuguesa da cidade de Floriano (PI), situada a 240 Km da capital Teresina. A cidade de Floriano tem um contingente populacional de 59.935 pessoas. Nos últimos anos, a cidade tem crescido não somente com relação ao número de habitantes, como também em relação à qualidade de vida de sua população. Um exemplo disso é o seu IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) que passou de 0,558 no ano 2000, para 0,700 em 2010. Fatores como longevidade e educação ajudaram a compor esse IDH considerado alto pelo IBGE que fixa como altos os índices que oscilam entre 0,700 e 0,799.

No tocante à educação, o último censo do IBGE (2010) apontou que 98.1% da população entre 6 e 14 anos está nas escolas de Educação Básica que contam com 543 professores no município e 307 no Ensino Médio. Como se sabe, a educação compõe um dos fatores determinantes para a composição do IDH de uma cidade, e em Floriano ela tem especial participação uma vez que esse crescimento foi acelerado sobretudo pela implementação de instituições de ensino superior que elevaram a economia, a educação e o PIB (Produto Interno Bruto). Com a abertura na cidade de campi das Universidades Federal, Estadual e do Instituto Federal, o aluno pôde ter, além da Educação Básica, acesso ao ensino superior em cursos de graduação nas modalidades de bacharelados e licenciaturas, além de cursos de pós-graduação *lato sensu* e cursos de aperfeiçoamento por meio de projetos de extensão oferecidos à comunidade acadêmica e ao público em geral.

Apesar de Floriano ser uma das maiores e mais desenvolvidas cidades do interior piauiense, não foram poucas as dificuldades para se implementar o ensino remoto nas escolas da região, conforme passaremos a relatar a seguir.

Para a execução do projeto do RP foram selecionadas duas escolas públicas da cidade, a escola Jacob Demes, que oferece à comunidade ensino do 6º ao 9º ano, com ensino integral, e a escola Antônio Nivaldo, que também oferece à comunidade modalidades de ensino do 6º ao 9º ano.

Antes de iniciarmos a regência das aulas, fizemos uma reunião com as preceptoras a fim de conhecer um pouco o trabalho que vinha sendo realizado com os alunos, tendo em vista que nossa ideia era somar ao que já vinha sendo praticado na escola, sem quebrar a rotina de

funcionamento e do planejamento pedagógico escolar. Nessa reunião, as preceptoras narraram como estava sendo feito o trabalho de ensino remoto com os alunos: por meio de áudios do whatsapp. Apesar de percebermos a fragilidade de um ensino exclusivamente por meio de áudios no celular, tínhamos consciência de que, tendo em vista o contexto de dificuldades sociais e financeiras que a clientela da escola apresentava, essa era uma das poucas opções que restavam às preceptoras, num contexto em que os alunos não possuíam computador, nem internet em suas casas. A saída era usar os dados móveis do celular disponibilizado por *chips* distribuídos pelo governo do Estado. Essa ferramenta, por sua vez, não suportava aulas ao vivo por meio de plataformas como o *google meet*, por exemplo.

Nosso desafio era pensar soluções viáveis tendo em vista essa realidade. Fizemos um levantamento junto aos preceptores acerca das condições socioeconômicas dos alunos de cada turma e fomos traçando estratégias para aliar um trabalho de qualidade às condições e as ferramentas que os alunos possuíam. Juntamente com os residentes, fomos pensando estratégias de ensino sob o contexto em que nos encontrávamos. Foi quando pensamos em diversificar as aulas, a fim de apresentar algo além dos áudios do whatsapp, que, segundo relato das próprias preceptoras, já estava sendo alvo de reclamação dos alunos que achavam enfadonho ter que ouvir áudios longos com o apontamento das aulas.

Uma estratégia foi gravar vídeos curtos com os assuntos. De modo a dinamizar essa ferramenta, os residentes apresentaram alguns conteúdos em formato de apresentação de telejornal. Para outros conteúdos foram gravados vídeos no youtube, e assim fomos tentando diversificar as aulas de modo a ensinar os alunos com algo menos enfadonho e com uma ferramenta (vídeos curtos) possível de ser recepcionada por eles.

Em todo esse cenário, faltava pensar como trabalhar com o texto, sobretudo os multissemióticos, e as atividades de leitura e compreensão. Após a análise dos materiais adotados pelas preceptoras (livros didáticos e apostilas), constatamos que estes faziam uma abordagem padrão, com foco voltado apenas para a linguagem verbal. A fim de exemplificar esse trabalho apresentado pelo material utilizado pelas professoras, trazemos a seguir um texto e uma atividade contida numa apostila cedida às escolas pelo governo do estado (imagem 01), destinada ao trabalho de língua portuguesa com alunos do 6º ao 9º ano.

Imagem 01

QUESTÃO 4

<http://tiras-hagar.blogspot.com/>

Na tirinha, a expressão "de verdade" foi destacada em **negrito** para

- (A) demonstrar que o jovem não mentiu quando abordou a moça.
- (B) enfatizar a surpresa da mãe causada pela ingenuidade da moça.
- (C) explicar os procedimentos que o médico faria durante o exame.
- (D) **realçar a dúvida da mãe sobre as reais intenções do jovem.**

Fonte: Apostila "Mais Português"

Conforme é possível observar, o material traz uma tira do Hagar em que uma moça relata à sua mãe que foi pedida em namoro por um jovem médico. O humor da tira reside na ingenuidade da menina ao interpretar "ao pé da letra" a declaração do rapaz de que iria fazer um exame físico completo nela. A mãe, percebendo as reais intenções do jovem, assusta-se com a narrativa da filha.

Para a análise desse texto é apresentada uma questão de múltipla escolha em que o aluno é levado a considerar a expressão "é de verdade" contida no primeiro requadro e a responder qual o objetivo do uso do negrito para ressaltar tal expressão. Toda a estrutura textual restante, como seu caráter verbo-imagético e a fisionomia das personagens, é deixada de lado. Foca-se apenas na linguagem verbal da tira, e mesmo esta não é desenvolvida em sua totalidade, haja

vista que o autor, na formulação da pergunta, direciona o olhar do aluno-leitor apenas para a expressão “de verdade”.

Em todos esses aspectos subjaz uma concepção instrumental de língua, em que o texto é usado como recurso-meio para a resolução de questões elaboradas a partir da superficialidade textual. Há a previsão de um aluno-leitor que não reflete ou constrói sentidos a partir de posicionamentos críticos, numa concepção de leitura passiva, de atendimento a comandos e extração de informações descritas na materialidade do texto.

Essa estratégia impede o aluno de ter uma visão total da narrativa, de ir construindo, ao mesmo tempo em que lê, uma compreensão a partir da sequência de vinhetas, lançando mão de inferências, de percepções de detalhes que envolvem o contexto e que interferem na história ainda que não apareçam nela diretamente. Perde-se, com isso, o grande potencial desse gênero: a construção da narrativa por meio da ativação de implícitos, conhecimentos prévios, quebra de expectativas, onde o desenho, o texto e os silêncios falam, significam (SILVA, 2020, p. 182).

No âmbito verbal, desconsidera-se, por exemplo, o peso que a palavra ‘completo’ tem na narrativa, bem como o sentido da expressão ‘jovem médico’ para a história, sobretudo se contrastada com a expressão ‘médico jovem’. Ao negligenciar por completo a linguagem imagética do texto, o autor não permite que o aluno construa sentidos por meio de diversas semioses, e aspectos importantes para a construção dos sentidos da tira como a fisionomia da mãe e o apelo sexual da roupa da garota são deixados de lado.

Além dessa leitura embasada nas modalidades verbais e não verbais do texto, outra abordagem importante para a atividade de compreensão e pensamento crítico do aluno seria a exploração para além da materialidade textual. Caberia, pois, na abordagem desse texto, reflexões acerca do sexismo presente e latente em nossa sociedade, bem como da exploração e objetificação do corpo feminino.

Abordagens como a apresentada na apostila para o trabalho com o texto desconsidera todas essas questões, daí a importância de o professor não ficar preso ao material pedagógico, seja ele livro didático, fascículo ou apostila.

Todos esses aspectos foram levantados na reunião com os residentes e preceptores de modo que eles, diante de abordagens como essa, procuraram oferecer ao aluno um trabalho que considerasse o texto em suas múltiplas linguagens, num processo de construção de sentidos que reverberasse as vivências do aluno, e a memória social materializada no texto por meio das linguagens verbais e não verbais.

A fim de contemplar o dinamismo dessa abordagem, procuramos levar aos alunos textos diversos como charges, anúncios publicitários, notícias, músicas, dentre outros. O objetivo era

levar o discente a ler e a compreender textos com diversas semioses, e a refletir sobre questões atuais da sociedade como a pandemia, as *fake News*, o empoderamento feminino, o respeito aos animais etc.

No trabalho com esses conteúdos, a participação do aluno era incentivada a fim de que ele expusesse seus conhecimentos prévios acerca das temáticas abordadas, sendo partícipe do processo de aprendizagem e do conhecimento que estava sendo construído nas aulas.

Além da utilização do material já abordado pela escola, nós produzimos junto com as preceptoras atividades de compreensão textual para os alunos. As atividades versavam sobre textos de diferentes gêneros onde procurávamos explorar todas as semioses possíveis, levando o aluno a olhar para além da materialidade textual. Formulamos para essas atividades questões que suscitassem o posicionamento crítico do aluno, a exposição de ideias e as opiniões baseadas na experiência de cada um, na memória social e discursiva construída a partir da leitura dos textos.

Também tivemos o cuidado de contemplar nessa abordagem textos do universo dos alunos, que versam sobre assuntos que eles gostam e que estão presentes em seu cotidiano. Com isso aproximamos ensino e experiências vivenciadas pelo aprendiz, colocando-o como centro do processo de aprendizagem.

Toda a regência foi acompanhada de perto pelas preceptoras que ficavam *online* nas aulas via *google meet* (quando era possível utilizar tal ferramenta). Elas também tinham acesso aos demais vídeos e atividades produzidas para os alunos. Essa presença constante das preceptoras facilitou o trabalho dos residentes uma vez que os ajudou a controlar melhor a turma e a organizar as participações e intervenções durante a aula.

Apesar de ter faltado o calor humano e a presença física que só o ensino presencial proporciona, acreditamos que conseguimos extrair todas as vantagens que uma aula virtual pode oferecer. Os encontros eram sempre muito participativos e os alunos eram o tempo todo colocados para a cena das exposições, numa dinâmica que procurou aliar teoria e prática, num processo de construção da aprendizagem a partir de um olhar discursivo sobre o texto.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme destacamos, era objetivo desse projeto “promover a formação dos discentes de licenciatura da Universidade Estadual do Piauí, levando-os a aperfeiçoar sua formação prática por meio da imersão nas escolas de educação básica”.

Apesar das limitações e das dificuldades advindas do contexto pandêmico que permeou toda a execução do nosso projeto no Residência Pedagógica, podemos dizer que o saldo dessa

experiência foi positivo. Trilhamos um percurso cheio de desafios, mas extremamente rico e de aprendizagem para todos: professor orientador, preceptores, residentes, alunos e equipes da gestão escolar.

A mim, enquanto docente orientadora, a aplicação desse projeto teve grande importância por colocar-me em contato com uma modalidade de ensino diferente da que tenho atuado nos últimos anos. Sabemos que nós professores universitários, uma vez atuando em uma instituição de ensino superior, passamos a nos dedicar profissionalmente apenas a esse nível educacional. Esse contato com as escolas nos ajuda a estabelecer elos entre os vieses teóricos que costumamos abordar na universidade e a realidade de ensino das escolas de Educação Básica.

Nessa conjuntura, os preceptores se beneficiaram ao participarem efetivamente do projeto, o que lhes possibilitou refletir acerca de sua prática, criando um grupo colaborativo de socialização de conhecimentos e experiências para aperfeiçoar sua atuação docente e os resultados obtidos na aprendizagem dos alunos. Além disso, eles também tiveram a oportunidade de ter contato com outras práticas, novos olhares e novas propostas de ensino, numa atuação que mescla teoria, reflexão e prática em sala de aula.

Aos alunos residentes o projeto também se mostrou uma excelente oportunidade de crescimento pessoal e profissional, inserindo-os na vivência direta e real da prática de sala de aula, apresentando-os aos desafios e encantos da docência.

Também os alunos das escolas-campo foram beneficiados com a execução do projeto, uma vez que tiveram a oportunidade de receber uma formação estruturada a partir de múltiplos olhares, conduzindo-os a uma prática eficiente da leitura e interpretação de textos de gêneros diversos, estruturados a partir de diferentes semioses. O contato com esses textos os ajudarão no desenvolvimento de uma leitura crítica em que diferentes habilidades são trabalhadas (inferências, ativação de conhecimentos prévios e de mundo), num processo que toma o texto em sua conjuntura de elaboração, circulação e recepção.

Por fim, gestores e coordenadores das escolas-campo tiveram a oportunidade de, por meio da execução do projeto, estreitar os laços de sua gestão e da escola que coordenam com nossa instituição de ensino superior, conhecendo e participando da formação de residentes que futuramente serão professores da rede pública de ensino básico da cidade.

Acreditamos que a semente que lançamos com a execução desse projeto continuará dando frutos, tendo em vista que as preceptoras envolvidas no RP, comprometidas com sua atuação pedagógica como são, continuarão aplicando em sua prática os conhecimentos apreendidos no programa.

Os residentes, por sua vez, tiveram a oportunidade de se aprofundar no trabalho com a leitura e a compreensão de textos sob um viés discursivo, ao mesmo tempo em que testaram a aplicação da teoria da Análise do Discurso na prática pedagógica. Também puderam refletir o quanto importante é ao professor ter iniciativa e liberdade para aperfeiçoar as propostas trazidas pelo LD, considerando o perfil e as necessidades de aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Instituto brasileiro de geografia e estatísticas. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pi/floriano.html>. Acesso em março de 2020.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Disponível em: www.ministeriodasaude.gov.br. Acesso em maio de 2022.
- NÓVOA, António. (Org.) **Formação de professores e profissão docente**. Os professores e a sua formação. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995.
- ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do Discurso. Campinas, SP: Pontes, 1987.
- ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, São Paulo: Pontes, 2003.
- PIAUI. Secretaria de Estado da Educação. **Língua Portuguesa**. Programa Mais Aprendizagem.
- SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- SILVA, Tarcilane Fernandes da. **A leitura e os sujeitos leitores inscritos em um livro didático de língua portuguesa**: uma análise discursiva. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2020.

METODOLOGIAS ATIVAS E TEMAS TRANSVERSAIS NOS CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO

Kátia Magaly Pires Ricarte
Silvana Rodrigues da Rocha
Alan Pereira dos Santos Soares
Aline Xavier Ferreira
Maria Vitória Lacerda de Almeida Carvalho
Marina Ferreira Araújo Oliveira
Rayssa Rachel do Carmo Souza Costa

1 INTRODUÇÃO

Este relato compartilha as atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física durante o Ensino Remoto Emergencial - ERE e demonstra como foram aplicadas as metodologias ativas nas abordagens de conteúdos como os temas transversais. Além disso, será possível compreender os desafios encontrados e as aprendizagens obtidas durante todo o processo de regência realizado no Programa de Residência Pedagógica – PRP.

Esse programa integra a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como uma das ações de Política Nacional de Formação de Professores cujo principal objetivo é proporcionar aos cursos de Licenciatura um aprimoramento da prática docente, oportunizando aos alunos que se encontram a partir da segunda metade do curso uma imersão real na escola da educação básica. A imersão deve contemplar, entre outras atividades, a ambientação da escola, planejamento, regência em sala de aula e todo um acompanhamento de formação continuada que possa assegurar aos seus egressos, habilidades e competências que lhes permitam executar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica (BRASIL, 2018).

A Educação Física de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deve abordar a expressão dos alunos através das práticas corporais, que possibilitam experiências sociais, estéticas, emotivas e lúdicas, pois são essenciais para a educação básica. Enquanto disciplina escolar, é preciso que seja abordado as práticas do corpo em movimento, respeitando as diferentes formas de expressão social dos alunos, uma vez que a mobilidade humana se caracteriza como aspectos culturais no qual estão inseridos. Com isso, as aulas devem possibilitar aos educandos a construção de um conjunto de conhecimentos sobre seus próprios movimentos, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia corporal, para o cuidado de si e dos outros. Dessa maneira, serão capazes de atuar de forma autônoma e confiante na

sociedade, através das diversas finalidades humanas que envolvem o corpo em movimento (BNCC, 2018).

No Ensino Médio é importante que os professores busquem capacitar os alunos para serem atuantes e participativos na construção do próprio caminho, auxiliando na elucidação dos seus projetos de vida. A BNCC entende que no Brasil, o Ensino Médio, apesar de ser a etapa final da educação básica é também um direito garantido a todo cidadão. Entretanto, devido a diversos fatores como: Planejamento, pouco desempenho dos estudantes nas séries anteriores; o número demasiado de componentes curriculares e o distanciamento das escolas com a cultura jovem, acaba tornando mais difícil garantir o direito e a permanência desses indivíduos no centro da educação. Por isso, como prevê a BNCC, é essencial buscar a universalização e integralização do ensino (BRASIL, 2018).

Diante disto, a BNCC do Ensino Médio foi construída com o intuito de dar continuidade ao que já foi proposto e que já está em vigor para as etapas iniciais da educação básica. Assim, entende-se que as competências gerais estabelecidas para a disciplina de Educação Física nas etapas iniciais orientam as aprendizagens essenciais a ser garantidas no âmbito da BNCC do Ensino Médio e também auxiliam nos itinerários formativos ofertados pelos diferentes sistemas, redes e escolas, objetivando criar caminhos favoráveis para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017).

Os alunos e o seu protagonismo estão enfatizados por todo o texto da BNCC do Ensino Médio. O documento explica que as escolas devem apresentar ao jovem o mundo como um campo aberto para investigação e intervenção, com o intuito principal de formar educandos que sejam capazes de assumir novas responsabilidades, de equilibrar e resolver questões esquecidas pelas gerações anteriores e valorizar o que já foi feito, abrindo possibilidades para o novo. Os conteúdos relacionados aos temas transversais ao ser integrado aos conteúdos curriculares da disciplina proposta, amplia a capacidade de diálogo com a turma, aproximando-os do corpo docente, principalmente, porque em sua maioria, se trata de temas, comumente, vivenciados pelos discentes. Logo, ao integrar temas como racismo, preconceitos, diversidades, hábitos saudáveis, estilo de vida, influências midiáticas, entre outros assuntos aos conteúdos curriculares da Educação Física, um mundo de interesses, em formas de perguntas e histórias vividas são compartilhadas, permitindo neste momento a construção de um espaço de descobertas e trocas de saberes.

Com base nessa perspectiva, essas abordagens metodológicas favorecem para o desenvolvimento do protagonismo jovem por meio da promoção da educação integral, que se refere aos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, que contribuem para o equilíbrio e

compreensão da sua identidade, para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, bem como para a inserção no mercado de trabalho e pelo compromisso com a interdisciplinaridade dos fundamentos científico-tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem.

A Educação Física propicia a “integração e articulação de conhecimentos” e, devido ao seu caráter irrefutável está incumbida a inserir a transdisciplinaridade de forma didática e ao mesmo tempo dinâmica favorecendo e aprimorando a construção de indivíduos seletivos, críticos e reflexivos, sociáveis e humanizados, livres de qualquer tipo de preconceito e preocupados com as questões ambientais, éticas, políticas e sociais (BRASIL, 1997).

A educação tem um papel importante de estimular o protagonismo dos alunos, Perrenoud (2000), trata sobre a educação moderna e as tendências que devem ser seguidas para a concretização dessa independência. Portanto, objetiva-se neste relato compartilhar as experiências vividas através da atuação do Programa Residência Pedagógica (PRP), ao lecionar conteúdos curriculares da Educação Física escolar no ensino médio de acordo com as orientações da BNCC, mas levando em consideração a abordagem dos temas transversais durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE).

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1 Conceitos e consequências de uma pandemia

A palavra pandemia foi empregada pela primeira vez por Platão em seu livro: Das Leis, e constitui uma palavra de origem grega em que é formada pelo prefixo neutro “pan” e “demos” que significa povo (MARCOVECCHIO, 1993). Nesse aspecto, o filósofo usou-a no sentido universal, referindo-se a qualquer acontecimento que fosse capaz de atingir uma sociedade (REZENDE, 2007). Já o conceito moderno de pandemia e o mesmo usado pela OMS, é que se trata de uma epidemia de grandes dimensões que se espalha em vários países e em vários continentes do mundo, sendo que uma epidemia se caracteriza pela ocorrência de muitos casos de uma doença em um curto período (REZENDE, 2007).

É notório os impactos causados por uma pandemia em uma população, seja nos aspectos econômicos, sociais, biológicos e mentais. Com a pandemia da COVID-19 não foi diferente. Essa doença teve como epicentro a China e tornou-se o problema de saúde pública mais grave dessa geração (FIOCRUZ, 2020). Diante dessa situação, medidas de distanciamento social, uso de máscaras, higienização das mãos e superfícies foram adotadas com o objetivo de conter a disseminação do vírus (OPAS, 2020).

Devido a isso, as relações sociais foram minimizadas, como constatou-se em uma pesquisa em que 39% dos entrevistados afirmaram que o convívio social é o aspecto mais afetado pelo isolamento (BEZERRA, 2020). Ambientes escolares, de trabalho, lazer, parques públicos, empresas privadas e lugares para a prática de atividade física foram fechados, restando apenas o ambiente doméstico, acarretando assim em uma mudança brusca nos hábitos da população como um todo. Um exemplo de tais mudanças, foi o ensino, que passou a ser remoto e utilizado como uma forma de minimizar os impactos causados pelas escolas fechadas. Em virtude disso, problemas como ansiedade e depressão aumentaram durante o distanciamento social, além do baixo nível de atividade física, contribuíram para o aumento do número de outras patologias, como a da obesidade.

Um dos fatores que impactam diretamente na obesidade é a alimentação e a diminuição das atividades físicas, visto que o ambiente escolar é um espaço propício para o acesso de informações sobre alimentação equilibrada e saudável, estímulo para a prática de atividades recreativas, realização de esportes, jogos e brincadeiras, entre outros conteúdos que combatem o sedentarismo e melhoram a qualidade de vida - QV (DE SOUSA, 2020).

2.2 Ludicidade na disciplina de educação física e o ensino aprendizagem

Um dos conteúdos da disciplina de Educação Física que mais agrada aos discentes, além dos esportes, são os jogos e brincadeiras, fundamentais para o desenvolvimento integral do indivíduo. Possuem características semelhantes, no entanto, são diferentes, especialmente, na aplicação prática e, principalmente, se o propósito é gerar um aprendizado leve, tranquilo e duradouro.

Na Educação Física escolar são trabalhados os jogos e brincadeiras do ensino infantil até o fundamental, anos finais, de acordo com a orientação da BNCC (BRASIL, 2018), e nessa unidade encontramos dois conteúdos importantes que são os jogos cooperativos e competitivos, e de acordo com Brotto (1999) nos jogos cooperativos, joga-se para superar desafios e não para derrotar os outros, joga-se para gostar do jogo e pelo prazer de jogar. São jogos onde o esforço cooperativo faz-se necessário para se atingir um objetivo comum e não para fins mutuamente exclusivos, já nos jogos competitivos nota-se o contrário, onde um joga contra o outro, ocasionando sempre um perdedor e um vencedor.

Segundo Soler (2008), esses dois tipos de jogos possuem raízes históricas na qual ele destaca que nos primórdios a sociedade era considerada cooperativa, pois os indivíduos se unem para o bem comum da comunidade, porém com avanço da civilização e concentração das riquezas, consciente ou inconscientemente gerou um estímulo competitivo, refletindo até na

educação e na forma de ensinar o jogo. Dessa forma, o jogo cooperativo e competitivo pode ser um veículo para o desenvolvimento social, emocional e intelectual dos alunos. Entretanto, o mais importante é definir os objetivos que se deseja alcançar em cada tipo de jogo, para que este momento seja, de fato, significativo.

Embora, os conteúdos de jogos e brincadeiras, estejam recomendados a trabalharem na educação básica do infantil ao fundamental (anos finais) em termos de conteúdos práticos, a essência do lúdico e do prazer contido nas atividades se prolonga pelo Ensino Médio e por todos os demais conteúdos como uma intervenção eficiente para fixar diferentes temas em diferentes formas de ensinar. Portanto, integrar metodologias ativas, aos temas transversais dentro dos conteúdos da Educação Física parece facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

3 RELATO DE EXPERIÊNCIAS

Devido à crise sanitária e hospitalar extremamente delicada que o mundo está passando e que afetou a vida de todos, interferindo também nas escolas e nas metodologias de ensino, para cumprir com as normas da OMS, as escolas aderiram ao ensino remoto, onde professores, muitas vezes, trabalham de casa e os alunos assistem a aula através de plataformas como Google Classroom, Google Meet e por aplicativos de mensagens.

No Brasil, o fechamento das escolas de Educação Básica afetou mais de 44 milhões de estudantes (UNESCO, 2021). Nesse contexto, as escolas e profissionais da educação se viram desafiados a se adaptar ao novo contexto em que a educação foi inserida e com isso buscaram criar estratégias para minimizar as consequências causadas pela suspensão de aulas presenciais para poder promover a continuidade do ensino de forma remota usando as tecnologias de forma positiva no processo de ensino e aprendizagem. Então, essa transição de ensino presencial para remoto emergencial não foi fácil, coube aos licenciados e aos alunos adequar novas aprendizagens principalmente relacionadas à integração com as tecnologias digitais, repensando na estrutura das aulas e as abordagens pedagógicas, mas também evidenciou a desigualdade social por meio dos desafios de acesso às tecnologias enfrentadas, principalmente pela população mais pobre e vulnerável.

É importante destacar que o ensino remoto é algo emergencial que foi adotado devido a pandemia, por isso, não possui de imediato uma organização adequada para todas as realidades escolares existentes. Diferentemente do EAD (ensino à distância), em que nele, já se tem uma maior estruturação para que as aulas aconteçam, têm-se todo um protocolo e metodologias já prontas e com a homologação da BNCC do Ensino Médio, os sistemas de ensino e escolas de todo o país passarão a construir os novos currículos e suas propostas pedagógicas tendo em

vista as características e culturas locais, assim como as necessidades de formação e as demandas dos estudantes (SAE DIGITAL, 2019).

Diante da realidade, foi iniciado o período de regência do PRP no mês de março, em que as aulas ministradas pelos residentes nas Escolas CETI Didácio Silva e CETI Júlia Nunes são realizadas de forma remotas por vias Google Meet e WhatsApp, respectivamente. O Google Meet é uma opção a ser inserida como outra alternativa para ministrar as aulas no CETI Júlia Nunes. No entanto, dificuldades pessoais e financeiras são problemas para muitas famílias que dependem da escola e impede a implantação em todas as turmas.

O uso da plataforma Google Meet torna a aula mais dinâmica e interativa porque acontece “ao vivo”, permite simultaneamente explicar o conteúdo e sanar dúvidas que surgem de forma imediata, há maior interação entre alunos e residentes. Vias como o WhatsApp, findam em aulas mais distantes e superficiais, slide e/ou vídeos são postados no grupo para visualizações posteriores, sem a presença autêntica do docente. Assim também ocorre com as aplicações das atividades e provas. Por serem mensagens, acarretam menores interações entre os envolvidos, conseqüentemente, contribuem para elevar os eventos que desmotivam. Os conteúdos abordados em salas virtuais, independe da via tecnológica utilizada, exploram as orientações preconizadas pela BNCC e atrelam ao PPP da escola, conserva a finalidade de desenvolver os discentes no processo de ensino e aprendizagem, despertando-os para a criticidade e autonomia durante a aula. Os materiais didáticos são planejados e preparados sob a ótica das metodologias ativas, conceituadas como:

Formas de desenvolver o processo do aprender que os professores utilizam na busca de conduzir a formação crítica de futuros profissionais nas mais diversas áreas. A utilização dessas metodologias pode favorecer a autonomia do educando, despertando a curiosidade, estimulando tomadas de decisões individuais e coletivas, advindos das atividades essenciais da prática social e em contextos do estudante (BORGES; ALENCAR, 2014, p. 120).

Infere-se que os residentes ao aplicar ativamente as metodologias, privilegiou a classe discente durante a sua aprendizagem, acatando eficazmente o desenvolvimento de sua autonomia como ser humano contemplando todas suas vertentes, especialmente, pelo período de pandemia no qual todos se encontram (CORDEIRO, 2020).

Neste sentido, os conteúdos da Educação Física escolar para o Ensino Médio aplicadas nas escolas agraciadas pelo PRP estão incessantemente buscando interagir e protagonizar os alunos no processo do próprio aprendizado. Entre as metodologias ativas desenvolvidas estão: A sala de aula invertida que é uma metodologia ativa, atual e moderna, norteiam os alunos a serem atores principais de sua trajetória acadêmica, rumo ao conhecimento. Tendo contato com

o conteúdo de forma prévia e no momento da aula, espera-se elevar o nível de participação. Nota-se que na sala de aula invertida, os estudantes estão por si, autônomos, completamente ativos. Outra metodologia ativa interessante continua sendo a promoção de seminários e discussões, fortalecem a investigação pelo conteúdo e a fixação durante os confrontos teóricos. No modelo ERE incentivar a produção do conhecimento, a leitura para adquirir mais informações continuam conduzindo os estudantes a se sentirem úteis e importantes. Quando essa busca investigativa conecta às experiências pessoais o aprendizado se configura em interesse, prazer e permanência.

Os temas transversais costumam despertar esse nível de saber, principalmente, por incentivá-los a apresentar, discutir e se posicionar sobre algum tipo de assunto de seu interesse. Inclusive, desenvolvem o poder argumentativo, o que é fundamental para realizar textos dissertativos-argumentativos frente a determinadas teorias durante sua vida.

Diante do exposto, percebeu-se nas práticas desenvolvidas que o uso de metodologias ativas integradas a abordagens de temas transversais, fez com que os estudantes participassem ativamente das aulas, demonstrando interesse pelos conteúdos e promovendo debates naturalmente. Dessa forma, os estudantes foram protagonistas no processo de ensino-aprendizagem e puderam construir e ampliar seus conhecimentos.

Ademais, o fato de ministrar aula no contexto remoto, contribuiu para que os residentes superassem os desafios e criassem maneiras metodológicas de produzir conhecimentos entre os discentes, na expectativa de transpassar para aulas presenciais, quando retornarem. Essa nova forma de ensinar, favoreceu para que os residentes aprofundassem em recursos e conteúdos interativos, diversificando os conteúdos de Educação Física escolar, que muitas vezes, ficava mais relacionado ao aspecto procedimental de práticas esportivas.

Segundo Ferraz (2019) os chamados temas transversais formam um conjunto de temáticas sociais considerados urgentes e de grande importância, comprometidos com a formação cidadã dos indivíduos. Para isso, levamos aos alunos conteúdos que ensinam além dos movimentos, em que os temas transversais estão diretamente articulados a eles, como por exemplo no conteúdo de esportes, fizemos uma aula falando sobre o Racismo, a LGBTQI+ fobia e a diferença salarial de gêneros no mundo dos esportes (Figura 1).

Figura 1 – Temas transversais - Esportes: Racismo, LGBTQI+fobia e diferença salarial de gêneros



2019



Cerca de 75% dos atletas que atuam na NBA são negros

Fonte: Regência do PRP (Programa Residência Pedagógica) em Educação Física.

Na temática de Nutrição e Atividade Física (Figura 2), instigamos as turmas para um debate orientado sobre o tema “magreza não é sinônimo de saúde”, como a mídia influencia na propagação e imposição de uma ideia ilusória de corpo ideal e como a mídia pode afetar a vida dos jovens e adultos. A aula foi desafiadora, porém, muito necessária para o momento, principalmente, em se tratando de adolescentes e no período de isolamento social cujas emoções estavam sendo testadas, as mídias sociais priorizadas. Então, introduzir uma discussão, no qual, possa alertar dos perigos embutidos nas propagandas e desenvolver a oportunidade de provocar questionamentos a respeito do que se lê, se vê é importante para a construção de um pensamento mais crítico diante da sociedade. Além de, debater sobre os reais benefícios da prática regular de exercícios físicos e da obtenção de uma alimentação saudável.

Figura 2 – Temas transversais - Nutrição e Atividade Física: Magreza não é sinônimo de saúde

O que iremos estudar hoje?

- Adolescentes: Como está a Alimentação do jovens no Brasil?
- Hábitos preocupantes dos jovens, registrados em novos estudos
- País de Castigo?
- O que precisa aparecer menos na alimentação dos adolescentes?
- O que os Adolescentes devem comer com mais frequência?
- Magreza não é sinônimo de saúde
- Não há um corpo ideal, e focar nisso é um perigo

06

MAGREZA NÃO É SINÔNIMO DE SAÚDE

Que fique claro: a luta com a balança não deve ter motivação estética. As doenças crônicas não transmissíveis, como hipertensão e diabetes, já são as principais causas de morte na população brasileira — e elas têm íntima relação com a obesidade

Fonte: Regência do PRP (Programa Residência Pedagógica) em Educação Física.

Quanto ao tema Dança (Figura 3) foi realizado um debate sobre tabus e preconceitos que a circundam com base em uma reportagem de uma bailarina negra que sempre teve que pintar suas sapatilhas no mesmo tom da sua pele, simplesmente porque no mercado, confeccionavam apenas sapatilhas com as cores branca e rosa.

Figura 3 – Temas transversais - Dança: Tabus e Preconceitos

DANÇA: TABUS E PRECONCEITOS

Diagrama de temas transversais:

- Idade
- Cor
- Peso
- Deficiência
- Gênero

Fonte: Regência do PRP (Programa Residência Pedagógica) em Educação Física.

Como se não bastasse trabalhar conteúdos pertinentes ao cotidiano, é necessário utilizar de mecanismos metodológicos ativos que possam despertar o interesse do aluno pelo tema

abordado, bem como, fixar o aprendizado, aproximando-o dos conteúdos relacionados aos diferentes desportos.

Atrelar essas reflexões aos conteúdos curriculares da Educação Física tem como objetivo mostrar aos alunos as questões sociais por trás dos temas e desenvolver neles um olhar mais crítico sobre a realidade social que os envolvem, além de contribuir com a interação deles entre si, com os demais e com os docentes, conforme as premissas da BNCC. Pode-se observar, que nas temáticas tratadas no módulo I os alunos foram convidados a todo momento a serem protagonistas, foi iniciado um processo de aproximação e incentivo à participação desses alunos nas aulas, o que contribui e fortalece as orientações emitidas pela Base Nacional Comum Curricular.

Naturalmente, para assegurar o principal caráter lúdico da disciplina e de protagonizar o discente foram utilizadas atividades complementares no Subprojeto de Educação Física do Programa Residência Pedagógica da UESPI/Campus Torquato Neto conforme estão discriminadas abaixo.

Na atividade descrita na figura 4, os alunos tiveram que encontrar as palavras chaves do conteúdo que foi ministrado sobre nutrição e atividade física. Ao aplicar na turma, houve momentos descontraídos, interações e a constatação de maior participação entre eles, envolvimento provocado pela aplicação das metodologias ativas. Durante o desenvolvimento do método, os alunos estavam descontraídos e relaxados, não percebendo a absorção do aprendizado neste momento, o lúdico que reforça a fixação dos conteúdos.

Segundo Moran (2018, p. 57), as metodologias ativas “são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada, híbrida.”

Figura 4 – Palavras cruzadas para fixar o conteúdo de Nutrição e Atividade Física.



Fonte: Regência do PRP (Programa Residência Pedagógica) em Educação Física.

Na atividade utilizada para revisar o conteúdo de nutrição e atividade física, foi proposto também uma gamificação em forma de um Quiz em que os alunos tiveram a oportunidade de selecionar no jogo a resposta correta de acordo com cada pergunta efetuada, percebeu-se nos alunos animação e prazer durante o desenvolvimento do exercício.

As experiências foram superadas mesmo as atividades ocorrendo de forma remota por meio das plataformas digitais: Google Meet, Google Sala de Aula e outras ferramentas interativas. As aulas eram distribuídas em aulas assíncronas e síncronas. Antes de dar início, houve reuniões juntamente com a preceptora para planejar os conteúdos a serem abordados.

Além disso, havia um planejamento semanal, onde era elaborado o material da aula, as atividades e o plano de aula. Ao final de cada semana, era revisto os pontos positivos e negativos e o que deu certo e o que precisava melhorar, a fim de que fossem feitos ajustes. As aulas síncronas, nas quais havia contato ao vivo com os alunos eram elaboradas no Power Point ou Google Slides e tinham apoio de vídeos do YouTube, das ferramentas interativas e dos games. As aulas assíncronas, eram realizadas utilizando google formulário, artigos em PDF, entre outros recursos.

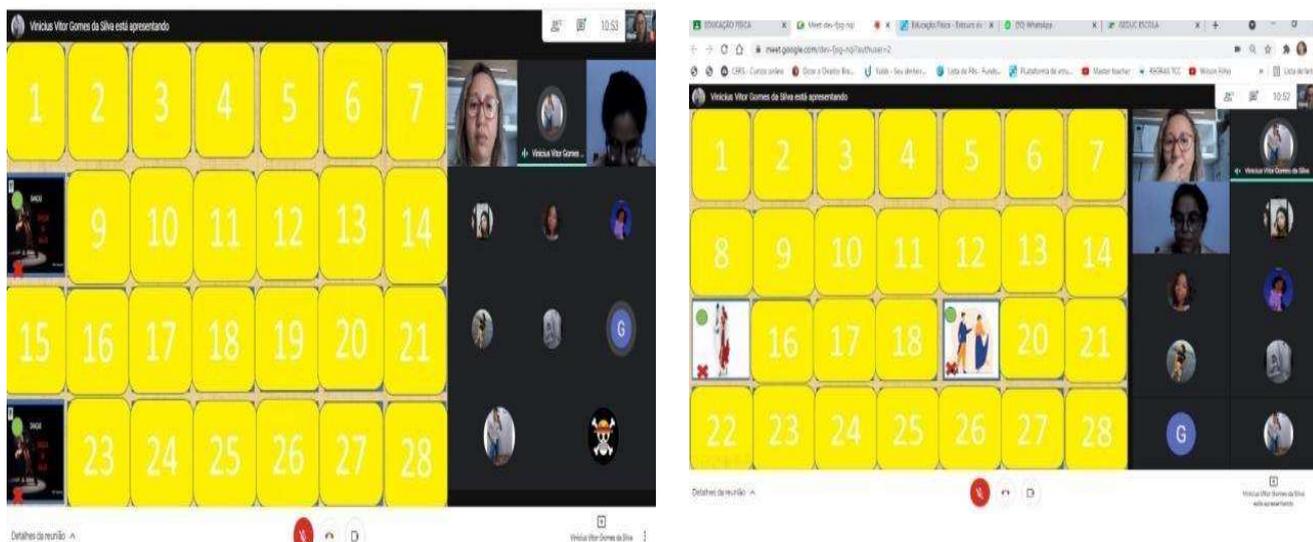
Figura 5 – Quiz para os alunos sobre Nutrição e Atividade Física



Fonte: Regência do PRP (Programa Residência Pedagógica) em Educação Física.

Outras metodologias ativas foram operadas para concluir conteúdos curriculares integrados aos temas transversais como o mapa mental e gincanas virtuais (Figura 6) onde fizeram para contemplar o conteúdo de dança. A turma aceitou positivamente a dinâmica e participou ativamente, demonstrando empenho em responder as perguntas. O momento favoreceu para fixar os conteúdos, emponderar e protagonizar os discentes. O momento foi agradável e participativo, os discentes se envolveram nas atividades e ao avaliar, percebeu-se que o conteúdo estava sendo discutido de forma natural e espontânea. Para aulas remotas, que na maioria das vezes, se tornam cansativas, fazer uso de atividades interativas para ensinar conteúdo do cotidiano sem perder o foco do conteúdo da disciplina foi um percurso interessante e dinâmico, permitiu movimentar os alunos mesmo estando à distância.

Figura 6 – Gincana virtual realizada para contemplar o conteúdo Dança de Salão



Fonte: Regência do PRP (Programa Residência Pedagógica) em Educação Física.

Os conteúdos abordados seguiram as diretrizes da BNCC juntamente com o currículo do Ensino Médio, e foram trabalhadas as três dimensões do conteúdo: conceitual, procedimental e atitudinal, além de temas transversais.

Durante as aulas de Lutas, aplicadas no módulo II, foram abordados a história das lutas e suas modalidades, os benefícios dessa prática corporal, suas classificações e características. Utilizou-se como metodologia ativa o mapa mental (Figura 7), no qual os alunos deveriam escolher uma modalidade de luta e destacar pontos como: a história, características, fundamentos, vestimentas e curiosidades da luta escolhida.

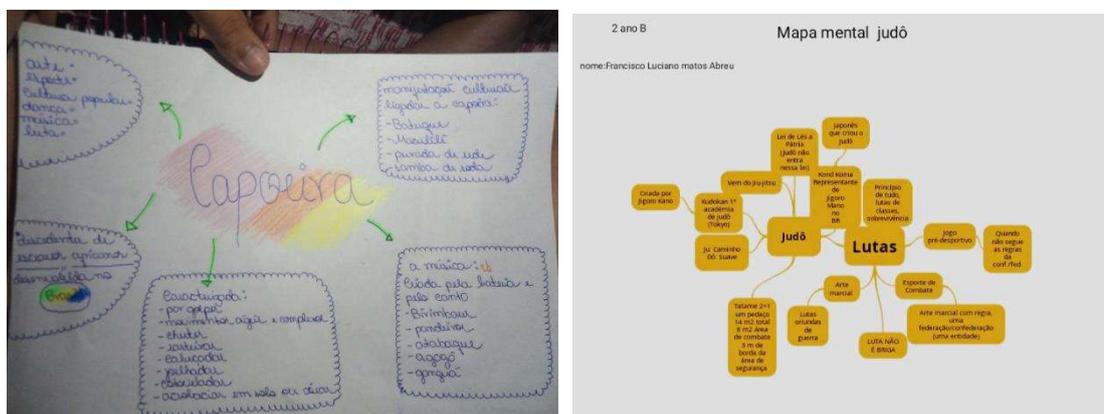
Os temas transversais continuaram fazendo parte integrante do conteúdo de Educação Física, a união entre a metodologia ativa, temas transversais e conteúdo da Educação Física, deram certo durante o ensino remoto emergencial.

Complementações dos conteúdos foram realizados através de vídeos no YouTube sobre a desigualdade de gênero no esporte e sobre o doping e seus malefícios entre outros conteúdos. Além disso, para estimular uma prática de exercícios que não aconteciam por conta das medidas de distanciamento, foram feitos desafios semanais aos alunos sobre a prática de atividade física. Foram propostos exercícios de alongamentos, aquecimento e treinos alternativos para serem realizados em casa. O acompanhamento regular se fazia necessário para alcançar os objetivos práticos e inerentes do curso, a execução de exercícios físicos regulares e sem aglomerações.

Diante disso, notou-se como o ensino remoto afetou as atividades de Educação Física, no que diz respeito as aulas práticas. Em contrapartida, aguçou a dinamicidade do professor em adotar medidas e uso de metodologias ativas no intuito das aulas ficarem mais atrativas e

despertar o interesse dos alunos, como confirma Costa e Nascimento (2020), “o ensino remoto abre precedentes para novas formas de aprender e reaprender e para descobrirmos um mundo de oportunidades e a amplitude que tem a educação.”

Figura 7 – Mapa mental feito pelos alunos sobre os tipos de lutas de sua preferência.



Fonte: Regência do PRP (Programa Residência Pedagógica) em Educação Física.

Nota: Nota-se, que os alunos utilizaram da sua criatividade e usaram tanto de recursos digitais como manuais para a elaboração dos mapas mentais.

As aprendizagens obtidas durante o Programa Residência Pedagógica, contribuiu para o aprendizado de ensinar em um novo ambiente diferente do presencial, fazendo com que os bolsistas se adaptassem e encontrassem novas formas de ministrar o conteúdo de Educação Física, onde o fazer está bastante presente.

Além disso, diante das dificuldades presentes nas aulas online, buscou-se trazer aulas mais interativas, com participação dos alunos e com a abordagem de temas atuais presentes na sociedade. O uso de metodologias ativas como o debate e mapas mentais, tornou a participação dos alunos mais significativa, demonstrando assim a importância dessas ferramentas no ambiente escolar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os futuros profissionais da educação precisaram se adaptar ao novo contexto da educação relacionado ao ensino remoto emergencial, por isso, foi preciso sabiamente utilizar os meios de comunicações virtuais, de maneira didática em benefício da aprendizagem do aluno, que começam na sala de aula, mas que ultrapassaram o ambiente escolar.

Portanto, foi de extrema importância a aplicação de metodologias ativas que possibilitaram os alunos de serem pioneiros de suas trajetórias e objetivos, como também proporcionaram reflexões sobre práticas desenvolvidas e relacioná-las aos temas sociais que abrangem toda uma comunidade e que necessitam de mais discussões. Utilizar os temas

transversais como fortes aliados dos conteúdos curriculares de Educação Física escolar, foram opções significativas para desenvolver nos alunos um olhar mais crítico frente suas experiências cotidianas, além de fortalecer o protagonismo dos alunos e compreender que pode ser trabalhada a qualquer tempo, em modelos presenciais e/ou remotos.

REFERÊNCIAS

- BEZERRA, Anselmo César Vasconcelos *et al.* Fatores associados ao comportamento da população durante o isolamento social na pandemia de COVID-19. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. suppl 1, p. 2411-2421, 2020. Acesso em: 07 fev. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/9g4hLHkSSW35gYsSpggz6rn/?lang=pt>.
- BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gidéia. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em revista**, v. 3, n. 4, p. 119-143, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **BNCC: Base Nacional Curricular do Ensino Médio**, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Programa de Residência Pedagógica. Brasília, 2018. Acessado em 14.04.2022. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>
- BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos: O jogo e o esporte como um exercício de convivência**. Campinas, SP: 1999.
- CORDEIRO, K. M. A. **O impacto da pandemia na educação: a utilização da tecnologia como ferramenta de ensino**. 2020. Acesso em: 19 Jul.2021. Disponível em: <http://oscardien.myoscar.fr/jspui/bitstream/prefix/1157/1/O%20IMPACTO%20DA%20PADEMI%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20A%20UTILIZA%C3%87%C3%83O%20DA%20TECNOLOGIA%20COMO%20FERRAMENTA%20DE%20ENSINO.pdf>.
- COSTA, A. E. R.; NASCIMENTO, A. W. R. Os desafios do ensino remoto em tempos de pandemia. In: VII CONEDU, 2020, Campina Grande. **Anais**. Campina Grande: Realize Editora, 04 nov. de 2020. Acessado 05.04.2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69217>.
- DE SOUSA, Graziela Cesar *et al.* A Pandemia de COVID-19 e suas repercussões na epidemia da obesidade de crianças e adolescentes. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 12, n. 12, p. e4743-e4743, 2020. Acesso em: 07 fev. 2022. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/4743>.
- FERRAZ, Thayse de Albuquerque. **A importância da implementação dos temas transversais nas turmas de EJA: a concepção do professor e dos alunos**. Trabalho de Conclusão de Curso da Universidade Federal da Paraíba - [TCC-UFPB], 2019.

FIOCRUZ. Instituto Nacional de Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente Fernandes Figueira. **COVID-19 e Saúde da Criança e do Adolescente**. Ago., 2020. Acesso em: 03 fev. 2022. Disponível em: < <https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/atencaocrianca/covid-19-saude-crianca-e-adolescente>>.

MARCOVECCHIO, Enrico. **Dizionario etimologico storico dei termini medici**. Festina lente, 1993.

MORAN, José. **Metodologias ativas e modelos híbridos na educação**. Porto Alegre. Editora: Penso, 2018. Disponível em: https://www2.unicentro.br/proen/files/2018/08/Metodologias_Ativas.pdf. Acesso em: 10 abr. 2022.

OPAS- Organização Pan-Americana da Saúde. **Histórico da Pandemia de COVID-19**. 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19#:~:text=A%20Organiza%C3%A7%C3%A3o%20Pan%2DAmericana%20da,infectedos%20com%20o%20novo%20coronav%C3%ADrus>. Acesso em: 10 jan. 2022.

PERRENOUD, P. **Dez novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

REZENDE, J. M. de. EPIDEMIA, ENDEMIAS, PANDEMIA, EPIDEMIOLOGIA. **Revista de Patologia Tropical / Journal of Tropical Pathology**. v. 27, n. 1, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/iptsp/article/view/17199>. Acesso em: 03 fev. 2022.

SAE DIGITAL. **BNCC do ensino médio: tudo o que você precisa saber**. 2019. Disponível em: <https://sae.digital/bncc-do-ensino-medio/>. Acesso em: 16 jul. 2021.

SOLER, R. **Brincando e aprendendo com os jogos cooperativos**. 2.e d. Rio de Janeiro: Sprint, 2008.

UNESCO. **EDUCAÇÃO: da interrupção a recuperação**. Unesco, 2021. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 15 jul. 2021.

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE FUTUROS DOCENTES

Raimunda Maria da Cunha Ribeiro
Luana Cristina Aguiar Louzeiro Sousa
Luiz Gustavo da Rocha Guedes

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho relata a implantação do Programa Residência Pedagógica, vinculado ao projeto da área de Alfabetização, da Universidade Estadual do Piauí. O subprojeto aqui referido foi desenvolvido em três escolas da rede municipal de ensino. No total o subprojeto contou com 10 sujeitos: 1 coordenadora de área, docente da Universidade Estadual do Piauí, do curso de pedagogia; 1 preceptor, professor da educação básica da rede municipal de ensino; 8 residentes do curso de pedagogia, do campus referido. O texto foca no relato de experiências desenvolvidas durante as três fases ou módulos do programa, com os seguintes direcionamentos: preparação, formação, ambientação na escola, planejamento, regência, avaliação e socialização.

Dentre os objetivos propostos no subprojeto de Alfabetização do campus Jesualdo Cavalcanti, destacamos os seguintes: promover formação do licenciando quanto às especificidades do processo de alfabetização, para assegurar no aluno da educação básica, o direito à alfabetização e à cidadania; desenvolver ações de planejamento, regência e avaliação, que se apliquem na elevação da qualidade do ensino e da aprendizagem; desenvolver, através do processo, ações que possam incentivar o ensino para o desenvolvimento da leitura, da escrita, da linguagem oral e da comunicação; integrar práticas motoras, musicalização, expressão dramática e outras formas artísticas ao desenvolvimento de habilidades fundamentais, através de atividades pedagógicas e projetos de leitura e escrita; promover ações, no âmbito da escola-campo, com o apoio e envolvimento da equipe gestora e da equipe docente, que possam incentivar a participação da família; promover o respeito às particularidades da alfabetização nas diferentes modalidades especializadas de educação; incentivar e valorizar o professor.

O município escolhido para a aplicação deste subprojeto na área de Alfabetização é Corrente, localizado no sul do estado do Piauí, na mesorregião Sudoeste Piauiense; dista da capital Teresina, cerca de 870 km. A rede municipal de ensino público, onde foi desenvolvido este subprojeto na área da alfabetização, somam 28 escolas de educação básica: 10 localizadas na zona urbana e 18 localizadas na zona rural. A taxa de escolarização de 4 a 14 anos é de

97,3%; matrículas do ensino fundamental somam 4.849 e ensino médio somam 1.390; docentes desta modalidade totalizam 161, conforme dados do IBGE (2018).

Trazemos a contextualização sobre alfabetização no Piauí e, especificamente em Corrente, tendo em vista que este subprojeto foi na área de Alfabetização.

Os dados do INEP referentes ao público-alvo do SAEB/ANA, no estado do Piauí, nos permitem a seguinte contextualização educacional: 53% dos docentes de escolas públicas do estado do Piauí possuem formação considerada adequada; 33,2% das escolas têm porte entre 50 e 300 matrículas; 67,3% das turmas possuem até 24 alunos por turma; 28,3% das escolas têm dependências acessíveis ao público com deficiência; 37,7% possuem banheiros acessíveis; 61,2% têm acesso à Internet e 53,7%, disponibilizando computadores para alunos; 22,9% podem contar com uma biblioteca e 16,5% indicam ter sala de leitura; 45,3% das escolas são classificadas com médio baixo no Indicador de Nível Socioeconômico (INEP, 2019). Nos chama a atenção que 53% dos docentes possuem formação adequada, enquanto 47% não possuem. Reiteramos que a formação inicial dos professores é uma questão que merece atenção quando nos deparamos com os baixos índices de desempenho dos alunos nas áreas de leitura, escrita e matemática.

O município de Corrente-PI, onde foi implantado este subprojeto de Alfabetização no âmbito do programa Residência Pedagógica, o IDEB referente às escolas da rede municipal de ensino público no ano de 2017, dos anos iniciais é de 3,5, quando a meta era de 4,4.

Indicadores socioeconômicos e de formação de professores são alvos que precisam de atenção por parte do Estado, porque atribuem valor estatístico à qualidade da educação e dos serviços oferecidos à sociedade pela escola. Nessa perspectiva, o programa Residência Pedagógica é uma estratégia do Estado como uma política pública de formação de professores capaz de proporcionar a melhoria da trajetória e do desempenho dos estudantes na Educação Básica.

Consideramos, pois, que foi de relevância a implantação deste subprojeto na rede municipal de ensino, visto que o ciclo de alfabetização ainda é permeado por fenômenos como abandono, reprovação e baixos níveis de desempenho dos estudantes (INEP, 2019). A proposta desenvolvida e aqui relatada teve por finalidade contribuir para a melhoria das condições de ensino e aprendizagem escolar, com ênfase na alfabetização e no letramento. Entendemos haver a necessidade de promover, de forma eficaz, uma formação geral dos estudantes das escolas públicas, o domínio da leitura, da escrita e da matemática, por isso, consideramos importante o entendimento e a implantação da Base Nacional Comum Curricular, especificamente, quando tratamos do ciclo da alfabetização. A alfabetização deve ser entendida como um contínuo de

níveis de proficiência, para ressaltar a presença da leitura, da escrita e da matemática no contexto social, nas diferentes atividades humanas, promovendo a formação dos estudantes ao longo da vida, estudantes participativos, críticos e confiantes nos modos como lidam com a leitura, a escrita e a matemática.

Por esta razão, ganhou uma importância fundamental a iniciativa de implantação de um projeto de formação de professores na área da alfabetização, na tentativa de dar condições aos alunos da Educação Básica para ter uma boa aprendizagem tanto na leitura e escrita quanto na matemática. Entendemos que uma boa alfabetização é a base para a aprendizagem nos anos seguintes, o que pode, de forma incisiva, contribuir para melhor desempenho, melhoria na qualidade de vida e aprendizagem ao longo da vida.

2 A TEORIA E A PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE FUTUROS DOCENTES

O programa Residência Pedagógica apresentou desdobramentos que apontam para a possibilidade de qualificação, formando docentes mais conscientes do contexto em que atuarão quando do exercício profissional; possibilitou a criação de uma postura investigativa e reflexiva sobre a teoria e prática docente, principalmente, por envolver, simultaneamente, a formação do ponto de vista teórico e a prática para o exercício da docência.

O subprojeto de alfabetização inclinou para a finalidade de promover o desenvolvimento da autonomia do licenciando do curso de Pedagogia através das seguintes ações oriundas da universidade: formação de professores, com vistas à reflexão, criatividade, inovação e o enfrentamento do cenário educacional no contexto da pandemia; formação específica voltada para os fundamentos sobre alfabetização e letramento; orientação quanto à organização curricular da Educação Infantil; quanto à elaboração do planejamento, do espaço da sala e tempo da aula; fundamentação sobre avaliação da aprendizagem; orientação para a organização de materiais didático-pedagógicos; metodologias ativas.

A partir do trabalho coletivo, de envolvimento e participação dos atores escolares (orientador pedagógico, preceptor, docente orientador, professor regente, aluno residente) no planejamento e na realização das atividades, esta experiência nos mostrou ser possível consolidar e fortalecer um processo de interlocução, diálogo e comunicação, para contribuir com a formação dos professores, desenvolvimento profissional, renovação das práticas de ensino, acesso a outros campos de conhecimento e experiências e valorização do magistério.

As estratégias para valorização do trabalho coletivo relacionadas ao subprojeto foram organizadas, tendo em vista o alcance dos objetivos previstos, tanto pelo subprojeto quanto pelo PRP, podendo ser assim descritas: estudo do projeto em questão, com os atores escolares,

envolvendo a gestão da escola e da Secretaria Municipal de Educação; estudo, com a participação dos atores escolares, dos documentos oficiais: Base Nacional Comum Curricular, Proposta Curricular da escola-campo, Regimento da escola-campo; organização das etapas de formação e acompanhamento dos alunos bolsistas; decisões em conjunto quanto aos procedimentos de imersão do aluno bolsista no ambiente escolar; o planejamento das atividades, foi fruto de um conjunto de decisões orientadas pela SEMEC e pela escola-campo; para o planejamento, a regência e a avaliação, o PRP considerou o formato de aulas remotas, planejamento quinzenal, elaboração e entrega de atividades remotas complementares, recebimento e avaliação; acompanhamento e entrega de relatórios; avaliação, a partir do olhar dos atores, da experiência e do desempenho do aluno bolsista; orientações, quando houve necessidade, do replanejamento das atividades previstas.

A BNCC (2017) estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da educação básica. Enfatiza que nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, de modo a garantir aos alunos, amplas oportunidades de se apropriarem do sistema de escrita alfabética, assim como habilidades de leitura e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramento.

Assim, sob a perspectiva da BNCC (2017), a aquisição da proficiência em escrita e leitura envolve competências e habilidades obtidas por meio do processo de alfabetização que começa ainda na Educação Infantil, quando trata do campo da experiência nomeado “Escuta, fala, pensamento e imaginação”. A Base reconhece que a linguagem é uma atividade humana e faz parte da interação entre os sujeitos, visto que esta materializa-se em práticas sociais, com objetivo e intenção; o documento também aponta para uma continuidade do que é feito na Educação Infantil, especificando haver uma ponte para o Ensino Fundamental. Desde a Educação Infantil, a criança está cercada e participa de diferentes práticas letradas, mas é nos anos iniciais do Ensino Fundamental que se espera que ela esteja alfabetizada, portanto, a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica.

As competências sobre o processo de alfabetização declaradas na BNCC (2017) nos apontam para a necessidade de uma formação inicial e continuada, de modo a entender que a alfabetização como processo de ensino-aprendizagem pode ser organizada de modo que a leitura e a escrita sejam desenvolvidas através de uma linguagem real, natural e significativa. Freire (1982) defende que a importância do ato de ler está na compreensão crítica deste ato, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. Neste sentido, o subprojeto de alfabetização ora

descrito, foi organizado e executado, sem perder de vista o objetivo de proporcionar ao licenciando a oportunidade de aplicar seus conhecimentos acadêmicos em situações da prática docente.

Embora a BNCC (2017) não traz um capítulo específico sobre alfabetização, reconhece sua especificidade e propõe duas linhas de ensino: a primeira indica para a centralidade do texto e para o trabalho com práticas sociais de leitura e escrita (perspectiva construtivista); a segunda acrescenta atividades que permitam aos alunos refletirem sobre o sistema de escrita alfabética (consciência fonológica). Neste entendimento, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes a ampliação de suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social.

Sobre o processo de alfabetização, o documento traz alguns pontos: a criança, naturalmente, manifesta curiosidade linguística acerca de textos escritos; a partir dos conhecimentos manifestados pelas crianças, a imersão na cultura escrita deve ser iniciada; o contato com a cultura letrada colabora para o desenvolvimento do gosto pela leitura e pela escrita, além de estimular a criatividade; as capacidades e habilidades envolvidas na alfabetização são definidas como capacidades de (de)codificação, que envolvem: compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas; dominar as convenções gráficas; conhecer o alfabeto; compreender a natureza alfabética do nosso sistema; dominar as relações entre grafemas e fonemas; saber decodificar palavras e textos escritos; saber ler, reconhecendo globalmente as palavras; ampliar o olhar para porções maiores de textos, desenvolvendo assim, fluência e rapidez de leitura (BNCC, 2017).

A formação do professor, não somente para a alfabetização, está atrelada à responsabilidade social da universidade e, por esta razão, deve servir como um pilar na construção da qualidade da educação e na formação de profissionais competentes, tanto do ponto de vista técnico quanto do ponto de vista político e social. Os argumentos de Soares (2006) e Freire (1996) nos indicam que a formação de professores é essencial para o descobrimento das suas habilidades e potencialidades, estimula o ser a pensar, conforme a experiência que está sendo adquirida, leva o mesmo a refletir o quanto é importante o momento da reflexão crítica sobre a prática. Quando o professor consegue refletir a teoria e vinculá-la à prática (proposta do Programa Residência Pedagógica), ele está buscando conhecer a realidade do seu aluno, da escola e da sociedade e, a partir deste conhecimento, ele se torna capaz de promover um ensino para levar o aluno a construir o conhecimento e a aprendizagem.

Para tanto, a primeira ação dessa experiência foi a sua inserção e a ambientação na escola, orientada pelas seguintes ações: conversa institucional, em nome da Universidade Estadual do Piauí, com a equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação, com a finalidade de conhecer e compreender o Programa Residência Pedagógica, bem como compreensão do subprojeto de Alfabetização; contato com a escola e seus atores (equipe gestora, professores, orientador pedagógico, secretário, serviços gerais) para conhecimento do programa Residência Pedagógica, assim como o subprojeto de Alfabetização; encaminhamento, via ofício da universidade, dos licenciandos para as escolas-campo e docentes de suas respectivas salas de aula; familiarização com a atividade docente por meio da ambientação e da observação semiestruturada do formato de aulas remotas.

Quadro 1 – O PRP foi desenvolvido totalizando carga horária de 414, distribuídas em três módulos

Módulos	I	138h	nov/2020 abr/2021	Atividades	Preparação da equipe e ambientação na escola	86h
	II	138h	maio/2021 out/2021		Elaboração dos planos de aula	12h
	III	138h	nov/2021 abr/2022		Regência	40h
					Avaliação e socialização	14h
Total	414h					138h

Fonte: Programa Residência Pedagógica

O subprojeto foi desenvolvido no decorrer de 414 horas de atividades, onde os sujeitos envolvidos tiveram o acompanhamento do docente orientador (professor da IES) por ocasião dos encontros de formação (on-line, respeitando o distanciamento social devido à pandemia da Covid-19).

O preceptor, sob a coordenação do docente orientador, participou dos encontros de formação, do planejamento, das atividades realizadas nas escolas, da avaliação da experiência e da elaboração dos relatórios. Os licenciandos, sob a coordenação do docente orientador participaram dos encontros de formação, realizaram o planejamento, as atividades complementares na escola-campo, foram avaliados, realizaram autoavaliação da experiência e elaboraram os relatórios. Para acompanhamento dos preceptores e licenciandos adotamos dois instrumentos de registro de atividades: roteiro de observação e ficha de acompanhamento e avaliação. O roteiro de observação foi organizado considerando os seguintes critérios: nome da

escola, classe em que o licenciando estava inserido, nº de alunos, nome da pessoa (preceptor ou residente) planejamento, regência de sala de aula, relações interpessoais com os atores da escola, organização do material didático-pedagógico, aulas remotas, material didático, tecnologias digitais utilizadas no processo de ensino. A ficha de acompanhamento e avaliação adotou os seguintes critérios (seguidos das aferições: insuficiente, regular, bom, ótimo, comentários do observador): identificação (nome da escola, classe em que o licenciando está inserido, nº de alunos, nome da pessoa - preceptor ou residente); assiduidade (normas de horário e permanência durante o planejamento e a entrega das atividades complementares); dedicação (zelo e interesse pelos trabalhos da escola e do programa Residência Pedagógica); iniciativa (capacidade de encaminhamento de determinadas situações e discernimento); criatividade (capacidade de criação, rapidez e habilidade de execução); assimilação (facilidade de cumprir e participar da rotina); disciplina (cumprimento das normas e determinações); rendimento (capacidade de aproveitamento e produção).

Quadro 2 - Formação dos residentes com as atividades distribuídas em três módulos

Módulo I	Ações
	Apresentação do Programa Residência Pedagógica; atribuições do preceptor no projeto de residência pedagógica; instrumentos/ferramentas de acompanhamento e avaliação dos residentes
	Estudo das temáticas: formação de professores, BNCC e metodologias ativas.
	Minicurso de formação para os preceptores. Temática: o papel do formador de professores no cotidiano das escolas.
	Observação e conhecimento da realidade escolar (modelo de escola, organização, infraestrutura, dinâmicas, projetos, serviços de assistência pedagógica, parcerias etc.). Detalhamento do calendário escolar 2021 da rede municipal de ensino. Análise do plano de retorno às aulas das escolas municipais em Corrente-PI. Palestra de Magda Soares (virtual) <i>Alfabetização e letramento</i> , transmitida via Facebook
	Estudo do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola
	Informes sobre o perfil dos alunos (sociodemográfico, desempenho escolar, necessidades especiais e outros). Encontro pedagógico da SEMEC
	Elaboração de diagnósticos acerca das condições e demandas da escola, para a elaboração do Plano de Atividades do residente. Encontro pedagógico da SEMEC
	Estudos sobre a docência na educação básica, BNCC e outros documentos diretores, metodologias de ensino da área, projetos de intervenção pedagógica. Aulas remotas. Elaboração do Plano de Atividades do residente. Encontro pedagógico da SEMEC

Módulo II	Ações
	Curso: Tecnologias digitais e ensino remoto emergencial. Configurações da prática pedagógica em tempos de pandemia. Formação de professores para o ensino remoto. Planejamento, prática pedagógica e avaliação escolar no contexto do ensino baseado em atividades remotas: conversando com a SEMEC.
	Programa Residência Pedagógica nas escolas: entendendo a gestão escolar
	Projeto didático-pedagógico em Língua Portuguesa para o segundo semestre: apresentação, orientação e discussão sobre as atividades pedagógicas.
	Encontro pedagógico: elaboração do projeto didático-pedagógico em Língua Portuguesa (agosto-dezembro)
	Visita nas escolas para apresentação do Projeto didático-pedagógico em Língua Portuguesa
	Compreendendo quem é o aluno da escola pública da rede municipal: avaliação das atividades complementares (perfil do desempenho dos alunos)
	Elaboração do Plano de Atividades do residente correspondente ao Módulo 2
	Revisão das etapas do Relatório Parcial correspondente ao Módulo 2
Módulo III	Ações
	Continuação do Projeto de Leitura e Escrita iniciado no módulo II
	Conclusão do Projeto de Leitura e Escrita iniciado no Módulo II
	Elaboração do Relatório Parcial referente ao Módulo II
	Programa Residência Pedagógica nas escolas: Módulo III
	Proposta para o Módulo III
	Encontro pedagógico: formação de professores (BNCC) Leitura, discussão e escrita sobre o tema
	Avaliação do programa
	Relatório Final: processo de elaboração

Fonte: Programa Residência Pedagógica

As etapas da formação dos residentes nos possibilitaram fazer algumas ponderações:

- a) Formação do licenciando: o Programa Residência Pedagógica é um espaço de atuação do licenciando, um campo de construção de saberes, cujas finalidades são: oportunizar o conhecimento e reconhecimento do território escolar e a vivência da prática educativa através do estudo e da pesquisa; ampliar competências, habilidades e atitudes obtidas

no âmbito do programa, nas situações de trabalho, nas experiências, no contexto do exercício profissional; preparar o licenciando para se tornar professor alfabetizador, responsável e comprometido com um modelo de alfabetização que dê sentido ao que é ensinado e ao que é aprendido.

- b) Ações escolares: o programa Residência Pedagógica permitiu ao licenciando compreender sobre o papel do professor, não mais como um mero executor de tarefas, mas como um profissional capaz de refletir sobre sua prática educativa; possibilitou, também, a aproximação do licenciando da realidade profissional com a qual atuará, de ampliar seus referenciais sobre os saberes da docência e a postura ética necessária ao exercício da profissão; no âmbito deste subprojeto, o licenciando se apropriou de aportes teóricos impressos na BNCC sobre alfabetização, assim como os componentes essenciais para a alfabetização.
- c) Vida comunitária: o programa Residência Pedagógica permitiu ao licenciando aperfeiçoar, fortalecer e promover a formação adequada da prática no curso de Pedagogia, para consolidar a relação entre a Universidade, a Escola e a Comunidade; como um espaço de formação, o programa criou oportunidades para que o licenciando consiga promover a troca de experiência com outros professores e outros profissionais da escola; o programa é um espaço que contribuiu com o estudo, a prática docente e a pesquisa, assim como a divulgação dos resultados através de eventos realizados no âmbito do PRP, a partir de um trabalho coletivo.

O subprojeto foi organizado tendo em vista o desenvolvimento de atividades voltadas para a formação do residente e, também, para a preparação para a docência e a avaliação da aprendizagem.

Quadro 3 - Planejamento, regência, avaliação e socialização distribuídos em três módulos

Módulo I	Ações
	Reunião para orientar a apresentação do residente para o professor regente; elaboração de relatório sobre a formação; orientações para final do módulo I Planejamento das aulas a serem ministradas pelos residentes
	Atividades pedagógicas vinculadas à regência de classe
	Regência de classe com aulas remotas, planejamento e elaboração de atividades remotas complementares.
	Atividades de avaliação e socialização
Módulo II	Ações
	Atividades pedagógicas vinculadas à regência de classe: plantão pedagógico e atividades remotas para os alunos
	Regência de classe: plantão pedagógico e atividades remotas para os alunos
	Atividades de avaliação e socialização
	Elaboração de Relatório Parcial correspondente ao Módulo 2
Módulo III	Ações
	Reunião para orientar o encaminhamento do residente para o professor regente; Planejamento das atividades pedagógicas
	Atividades pedagógicas vinculadas à regência de classe: plantão pedagógico, planejamento pedagógico, atividades pedagógicas
	Atividades pedagógicas vinculadas à regência de classe: plantão pedagógico, planejamento pedagógico, atividades pedagógicas
	Atividades de avaliação e socialização
	Elaboração e entrega do Relatório Final

Fonte: Programa Residência Pedagógica

As primeiras ações do PRP aconteceram no mês de novembro de 2020, no contexto da pandemia causada pela Covid-19, portanto, obedecendo às orientações do Ministério da Saúde e respeitando o distanciamento social. As escolas da rede municipal de ensino estavam com as aulas presenciais suspensas, logo, o contato direto com os alunos da Educação Básica, precisou ser adiado. Uma das primeiras recomendações de impacto oriunda da Organização Mundial de Saúde foi o isolamento social, como uma das medidas de contenção da Covid-19 e a diminuição do contágio da doença entre os humanos. Desde então, autoridades educacionais tiveram que

buscar saídas emergenciais para a continuidade das atividades escolares, prevendo no ensino remoto mediado pelas tecnologias digitais, a solução de uma situação imposta pela nova realidade mundial.

Tendo em vista que as atividades escolares paradas só trariam prejuízos para os alunos, para a família e para a sociedade e, considerando as parcas condições de um ensino no formato remoto mediado pelas tecnologias, a SEMEC de Corrente implementou um modelo denominado Atividades Complementares Remotas. Este formato consiste em algumas etapas: planejamento quinzenal das atividades, revisão por parte da coordenação pedagógica, entrega aos pais, recebimento das atividades respondidas e avaliação

Figura 1 - Roteiro de Atividades Complementares

ROTEIRO DE ESTUDO QUINZENAL – NÚMERO DO ROTEIRO:				DATA DA QUINZENA: ____ / ____ / ____		
Horário		Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
	1ª semana	Linguagem	Matemática	Ciências Humanas	Linguagem	Recreação
	2ª semana	Matemática	Linguagem	Matemática	Ciências da Natureza	Arte
Roteiro – 1ª Semana da Quinzena: ____ / ____ / ____						
Componente Curricular	Objetos de conhecimento (Conteúdo)			Orientações para os pais		
Linguagem						
Matemática						
Ciências Humanas						
Recreação						
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS						

De modo a atender às orientações da SEMEC, a política de formação do Programa Residência Pedagógica, no município de Corrente, foi organizada e desenvolvida em dois eixos:

- I. A formação pedagógica contínua dos residentes, voltada para: a compreensão do ensino remoto, as tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas; a relação da escola com o aluno e a família em tempo de pandemia e distanciamento social; os protocolos sanitários necessários para que a escola pudesse se manter aberta em atendimento às famílias.
- II. Planejamento, aplicação e avaliação das atividades remotas complementares: ensino foi inicialmente remoto e, nesta condição, os residentes elaboravam o

planejamento quinzenal e as atividades remotas quinzenais, recebiam e avaliavam as atividades.

Nossas ponderações giram em torno da ressignificação da docência — do ensinar e do aprender — por isso, nossas reflexões vão na seguinte direção: como formar o professor, de modo que ele possa estar preparado para exercer sua docência com competência, no contexto da educação ajustada sob a égide das transformações sociais e educacionais? Para tanto, pautamos nossa discussão, tomando como fundamentos, os escritos de pesquisadores que tributam nesta seara: Garcia (2009), Day (2005) e Tardif (2003).

Não tendo uma resposta totalizadora para esta pergunta, nos inclinamos a dizer que o professor nunca estará definitivamente formado. A razão repousa sobre o fato que sua preparação se faz sob a perspectiva teórica somada à sua experiência, no cotidiano de sua prática pedagógica. É neste sentido que encaramos a formação de professores como um processo, e que Garcia (2009) diria: a formação de professores é um contínuo; há a necessidade de observar o processo de mudança e inovação; é necessário ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola.

Tais orientações irão se desdobrar no processo de reflexão sobre a ação, que Day (2005) nos chama a atenção, como um processo sistemático que permite a análise, a construção e a reconstrução, com fim de planejar o ensino e a aprendizagem. É o que estamos chamando ressignificação da prática docente: planejamento, execução, avaliação e reconfiguração e, em tempo de pandemia, este processo é, indiscutivelmente, necessário. Vejamos, pois, que a ação do professor é um conjunto de representações elaboradas a respeito da natureza de sua prática, que servem para defini-la, estruturá-la e orientá-la nas diversas situações. Isso se aplica em nosso tempo recente, marcado por incertezas e por uma abrupta necessidade de adaptação à nova realidade completamente modificada pela pandemia por Covid-19. As representações, as quais nos referimos, diz Tardif (2003), conferem uma inteligibilidade e um sentido à atividade educativa, oferecendo aos professores, orientações relativas às suas diversas ações.

O Programa Residência Pedagógica cumpriu prontamente sua finalidade enquanto política de formação inicial de docentes, no tocante ao vínculo teoria-prática. Ressaltamos, entretanto, que a formação do professor agora se volta para a compreensão do processo de ressignificação da prática docente provocada pela pandemia por Covid-19, que, em alguma medida, ressignificou a forma de sentir, pensar e agir no cenário da educação mediada pelo ensino remoto.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre as contribuições do Programa Residência Pedagógica, estabelecidas como parâmetros de qualidade da ação, podemos, em especial, nos referimos ao subprojeto na área Alfabetização, mediado para os seguintes destaques: relação da universidade com a escola de educação básica, desenvolvida, principalmente, na relação entre a teoria e a prática; valorização e formação do professor alfabetizador; desenvolvimento, no licenciando, da autonomia e do espírito investigativo mediante estudos e pesquisas sobre o processo de alfabetização, planejamento, prática docente e avaliação da aprendizagem.

Contribuições, dificuldades e desafios que observamos no decorrer da execução o programa:

- i) Contribuições: competências, habilidades e saberes docentes estão se legitimando tanto na formação do ponto de vista teórico quanto na prática pedagógica vivenciada pelos residentes no âmbito do PRP.
- ii) Dificuldades: o distanciamento social e espacial do aluno em relação à escola, às aulas presenciais, ao contato com o professor recai, quase sempre, no distanciamento do aluno em relação à aprendizagem.
- iii) Desafios: o principal está relacionado a uma formação docente que experimenta, que aprende, que inova, que ressignifica a teoria e a prática simultaneamente.

Em síntese, trata-se de uma política de formação de professores de alcance nacional, com a participação da Universidade Estadual do Piauí, especificamente, alunos do curso de Pedagogia do campus Jesualdo Cavalcanti. No entanto, podemos destacar ser o desdobramento de uma parceria entre duas instituições públicas, com a visão de contribuir com a qualidade da educação pública, em um tempo de dificuldades nos diversos setores da sociedade, incluindo com especificidade, a educação.

As instituições envolvidas no programa podem identificar pontos, tais como: a formação do professor é contínua, a experiência vivida tem mais significado para a formação; as contribuições emergem do comprometimento, das competências, habilidades e saberes docentes; as dificuldades e os desafios são enfrentamentos diários. E o professor é um sujeito ativo nesse processo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília-DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar 2019**. Brasília-DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP, 2019. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>. Acesso em: 20 maio 2022.

DAY, Christopher. **Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el presorado**. Madrid/Espanha: Narcea, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto-PT: Porto Editora, 1999.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2017-2018**. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, 2018. Disponível em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf. Acesso em: 20 maio 2022.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2003.

TESSITURAS DO ALFALETRAR NO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UESPI/OEIRAS/PI: REFLEXÕES CURRÍCULARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Luiza Floriano de Moura Britto
Katyanna de Brito Anselmo

1 INTRODUÇÃO

Tessituras de um texto/contexto são relações que o mesmo obtém, com o objetivo de garantir a coesão e a unidade das reflexões empreendidas. Nesse sentido, as linhas que se seguem narram reflexões de uma trajetória construída ao longo de dezoito meses de formação de professores, no Programa de Residência Pedagógica. Nesse intento, apresentamos, em síntese, reflexões formativas sobre a prática de ensino na Educação Infantil, suas finalidades e o processo de alfalettrar, compreendendo perspectivas curriculares.

Dessa maneira, conhecer o processo de alfabetização e letramento na Educação Infantil é fundamental para o exercício da docência na primeira etapa da educação básica. Nessa direção, compreendemos que a produção do conhecimento se nutre da pesquisa, assim, só se aprende, só se ensina, pesquisando (SEVERINO, 2007).

Nesse prisma, considerando a necessidade de pesquisas, para construir e ressignificar à docência, esta pesquisa, fruto do desenvolvimento de projeto, no Programa de Residência Pedagógica, em Oeiras/PI, articula formação, currículo e prática docente na Educação Infantil, no reconhecimento da complexidade e dinamicidade dos processos de alfabetização e letramento que se relacionam com as políticas educacionais, a formação docente inicial e continuada, o currículo oficial e o currículo vivido, as metodologias, as condições de trabalho e as leituras críticas da realidade histórico-cultural.

Adotamos o termo o alfalettrar no subprojeto na área da Alfabetização do programa de Residência Pedagógica por reconhecermos a indissociabilidade e interdependência entre o alfabetizar e letrar. Esse verbo, Alfalettrar, criado em 2007 pela doutora livre-docente em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) Magda Soares, representa a integração necessária e possível entre os processos de alfabetização e letramento. O alfalettrar também é o título de um projeto idealizado pela autora que vem sendo desenvolvido na cidade mineira de Lagoa Santa (MG), que tem como lema: “Ler e escrever, um direito de toda criança” e envolve todas as escolas da rede, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I.

Nesse sentido, compreendemos que alfalettrar supera perspectivas mecanizadas, bancárias da docência na Educação Infantil, e promove a reflexão crítica da criança, mediante

o contexto em que ela está inserida, na qual entende que “não basta apenas ler Eva viu a uva. É preciso compreender qual posição que Eva ocupa no contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho” (FREIRE, 2011, p.15). Nas palavras de Freire, já conseguimos vislumbrar perspectivas de um processo de alfabetizar, pois o autor também insere no processo de alfabetização a dimensão crítica, a utilização social da leitura e da escrita na transformação da realidade social o que traduz de certo modo, o letramento.

Mas há diferença conceitual entre alfabetização e letramento? Sim, para identificar práticas incoerentes supostamente denominadas de alfabetização e letramento, temos seguinte definição: “a alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem [...] o letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita” (TFOUNI, 2010, p.11-12). A fim de evidenciar a intencionalidade de alfabetizar e letrar concomitantemente, e planejar uma ação pedagógica bem estruturada, esses conceitos são incorporados em uma única palavra, Alfabetizar.

Nesse enredo, os constructos teóricos de Freire afirmam a unidade entre alfabetização e consciência crítica, compreensão próxima ao que, frequentemente, é concebido por letramento. Nessa linha, os fundamentos do processo de Alfabetizar não podem ser tomados como “um jogo de palavras; é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos (...) é aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra” (FREIRE, 2011, p. 14).

Nessa perspectiva, o presente artigo tem a finalidade de compreender o processo de alfabetizar na Educação Infantil, e nesse cenário perceber os impactos das orientações curriculares na formação inicial de professores e no desenvolvimento da prática docente de Alfabetizar no Programa Nacional de Residência Pedagógica do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) na escola Municipal do Contentamento, que está localizada na zona rural do município de Oeiras-PI.

O Programa Nacional de Residência Pedagógica – PRP foi lançado em 2018, compõe as ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores que objetiva ensinar a Docência, pela imersão na realidade escolar com projetos inovadores “que estimulem articulação entre teoria e prática profissional docente nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso” (CAPES, 2018, p. 1).

O cenário institucional da pesquisa se apresenta assim, no contexto da Universidade Estadual do Piauí²⁶ (UESPI), com sede em Teresina, surgiu em 1984, por meio da Lei Estadual nº 3.967. Em 1985, através do Decreto Federal nº 91.851, foi autorizado a funcionar. Em 1993, a Universidade foi autorizada a funcionar como uma instituição multicampi. A UESPI²⁷ está organizada em doze campi entre Capital e interior do Piauí e atualmente possui doze Cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia.

O Programa Nacional de Residência Pedagógica da UESPI conquistou o 1º lugar no Piauí nos editais da CAPES. Dentre as 250 instituições selecionadas, a referida universidade ficou na 49ª na classificação geral e em 5ª na posição nacional. Os Cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia da UESPI foram contemplados com oito subprojetos na área prioritária de Alfabetização, que objetivam: desenvolver práticas pedagógicas inovadoras, em conformidade com as orientações da BNCC; desenvolver estratégias de ensino aprendizagem que conduzam as crianças à apropriação lúdica de ferramentas digitais e instrumentos socioculturais e analisar documentos e materiais que subsidiam a prática pedagógica dos professores.

Na arquitetura metodológica realizamos uma pesquisa qualitativa descritiva, utilizando como técnica de produção de dados, um questionário com questões abertas que trata das construções teóricas e metodológicas, na especificidade do alfalettrar no Residência Pedagógica.

Na análise dos dados empíricos procuramos captar e compreender as contribuições do Programa de Residência Pedagógica na formação e prática docente. O presente estudo tem a finalidade de reconhecer, valorizar e aprimorar as práticas de ensino, a teoria pedagógica autônoma, crítica social, emancipatória, libertadora.

2 ALFALETRAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Iniciar, promover ações pedagógicas estruturadas de Alfalettrar na Educação Infantil é preciso! Mas por que não utilizar nessa perspectiva a nomenclatura alfabetização e letramento? Por entendermos que “novas demandas sociais de uso da leitura e da escrita exigem uma nova palavra para designá-la” (SOARES, 1998, p. 21) e expressar a interdependência e indissociabilidade entre os conceitos de alfabetização e letramento. Todavia, cabe destacar que coadunar os termos alfabetizar e letrar, não anula a especificidade conceitual e prática de alfabetização e letramento. Com evidência a autora a seguir.

²⁶ As informações que constam nesse item sobre a UESPI, e o processo seletivo do PRP/UESPI e seus respectivos resultados podem ser acessados no site:

https://www.uespi.br/site/?page_id=25578; <https://www.uespi.br/site/?s=Resid%C3%A4ncia+Pedag%C3%B3gica>

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para a leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isto é, levado a efeito, em geral, através do processo de escolarização, e, portanto, de instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita [...] tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social mais amplo. (TFOUNI, 1988, p. 9).

Desse modo, não se pode confundir alfabetização com letramento, nem perder de vista a especificidade de cada acepção teórica. Assim como, não se pode superiorizar as práticas de alfabetização em detrimento do letramento, muito menos, valorar mais o letrar que o alfabetizar. Esses dois elementos formativos precisam caminhar juntos, como alerta Soares (2003, p.11) no contexto da Educação Infantil:

Entretanto, o que lamentavelmente parece estar ocorrendo atualmente é que a percepção que se começa a ter, de que, se as crianças estão sendo, de certa forma, letradas na escola, não estão sendo alfabetizadas, parece estar conduzindo à solução de um retorno à alfabetização como processo autônomo, independente do letramento e anterior a ele.

A sistematização dos processos lúdicos, do brincar, na indissociabilidade do cuidar e do educar na Educação Infantil é essencial, mas não se pode destinar ao acaso, a práticas espontâneas, supostamente neutras, desinteressadas o processo de Alfalettrar, práticas que precisam pascar o alfabetizar ao letrar, como adverte Soares (2004, p.14):

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas 18 práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento.

Nesse sentido, também não é possível cindir teoria e prática, formação e trabalho docente. A prática pedagógica de Alfalettrar na Educação Infantil esta imbricada à formação docente articulada as demandas da prática educativa, a interpretação da história de vida das crianças, da cultura, da economia, dos posicionamentos políticos e das concepções ideológicas que o docente se apropria.

É pertinente destacar, e o docente precisa ter o entendimento de que a criança não é uma “folha em branco”, como advoga a perspectiva empirista, o discente tem uma história de vida que precede o ingresso na escola, e suas experiências estabelecem relações com o processo de

alfabetizar, assim quando ela entra na Educação Infantil já têm iniciado o processo de alfabetização e letramento. Como salienta a autora.

Os primeiros passos da criança no mundo da escrita, fora e antes da instituição educativa, ocorrem, em geral, de forma assistemática, casual, sem planejamento; é a escola que passará a orientar, de forma sistemática, metódica, planejada, os processos de alfabetização e letramento. Como consequência, a necessária organização do tempo escolar obriga a definir uma fase durante a qual a criança deve apropriar-se formalmente do sistema alfabético e ortográfico e das práticas letradas mais adequadas e pertinentes à infância. (SOARES, 2010, p. 18)

Nessa perspectiva, o processo de Alfabetrar precisa ser planejado, sistematizado na Educação Infantil, evitando improvisos, na articulação com a cultura, a ciência, a arte etc. O fazer teórico e prático docente se traduz quando o docente se esforça para mediar saberes, através de analogias, exemplos, ilustrações, derivações práticas etc. uma representação e apresentação que resulte na compreensão dos discentes (SACRISTÁN, 2017) transformando pedagogicamente o conhecimento, para torná-lo acessíveis as crianças.

Para alfabetrar, o docente necessita compreender tessitura teórica/metodológica e prática social da alfabetização e letramento, ou seja, ele precisa constituir-se como um sujeito em processo de alfabetramento. Assim, a materialidade de práticas docentes de Alfabetrar também podem ser evidenciadas quando o docente analisa e critica a realidade escolar, os próprios livros-textos ou qualquer outro material ao ver que não satisfaz as necessidades de seu estilo, ou as de seus discentes num determinado ambiente (SACRISTÁN, 2017). Por conseguinte, Kramer (2010, p. 63) afirma:

A sala de aula deve ser um ambiente onde as crianças estejam em contato com múltiplos materiais escritos, possibilitando a ampliação de suas vivências com o mundo letrado. Contudo apenas o contato com esses materiais não garante o aprendizado das crianças. É preciso que elas tentem compreender as informações contidas nesses materiais, mediante a presença de um professor leitor e escritor de textos que desperte o interesse das crianças, que viabilize sua interação com o mundo da escrita, fazendo com que descubra o que a escrita representa, suas funções e valores socialmente reconhecidos.

O papel social, ético, político pedagógico docente é essencial no processo de Alfabetrar que se articula com normatizações curriculares, como as previstas na BNCC, pois toda a prática pedagógica gravita em torno do currículo, ninguém pode escapar da estrutura do sistema de ensino. (SACRISTÁN, 2017).

Nessa conjuntura, as normatizações curriculares, o currículo “é um instrumento norteador, o qual demarca intenções e escolhas que direcionam a prática pedagógica, como

expressão da unidade entre os princípios de orientação e os princípios de execução” (LAZARETTI, 2020, p. 114). Dessa forma, entendemos que a BNCC da etapa escolar, Educação Infantil não é um documento ingênuo, desinteressado, nas suas ausências de conteúdo e fundamentação teórica explícita, resguarda um currículo oculto.

Na direção dos processos de alfabetização, Jacomini, Santos e Barros (2020) destacam que não conseguem visualizar na proposta de alfabetização apresentada na BNCC uma perspectiva de alfabetização que contemple aprendizagem da leitura e da escrita em seu uso social crítico, ou seja, que tenha objetivos explícitos de efetivação do processo de alfalettrar.

No contexto da implementação da BNCC, Lazaretti (2020) alerta que secretarias e escolas e nos centros de Educação Infantil do país, circulam inúmeros questionamentos, dúvidas nos profissionais que ali atuam: “há pouca clareza em relação ao que se anuncia, bem como apreensão em relação aos impactos desse processo na prática pedagógica” (p.107).

As críticas à BNCC da etapa da Educação Infantil são diversas que percorrem a análise de sua construção, conteúdo aprovado no texto final, de caráter normativo e mandatório, assim como, a perspectiva metodológica tecnicista de sua implementação. Uma das críticas mais elucidadas pelas autoras Correa (2019) e Lazaretti (2020) é a incoerência da base em apresentar os objetivos como competências, e não expor os conteúdos. Correa (2019) em seu artigo: *À base de um golpe, a BNCC foi aprovada: implicações para a Educação Infantil*, traz diversas críticas ao documento. Lazaretti (2020), com o artigo *Cadê o conteúdo que estava aqui? Interloquções entre Base Nacional Comum Curricular e educação infantil*, apresenta as (des) articulações com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e seus arranjos em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Essas duas obras bem pertinentes nos deram suporte para analisar inicialmente os impactos a prática pedagógica de alfalettrar na Educação Infantil.

Todavia, as críticas ao documento revelam a fragilidades da base, e por outro lado, realça o nosso entendimento de que o documento por si só não se efetiva, precisa de seres humanos para lhe dá concreticidade, mas não podemos esquecer de uma coisa: currículo é um território de disputas (ARROYO, 2011) as políticas neoliberais defendem um currículo prescritivo, mas no “chão da sala de aula” o docente não é um ator coadjuvante, ele organiza, sistematiza os processos educacionais, desenvolve a transformação pedagógica, assim, também luta para sua interpretação e seu pensamento sobre a alfabetização e letramento serem validados em suas práticas curriculares, desta forma, não escapamos do currículo imposto pelo sistema, mas o sistema também não escapa da ação pedagógica docente.

O docente pode até não selecionar as condições nas quais desenvolve seu trabalho, mas só o professor conhece o que desperta o interesse dos discentes, pois este conhece a realidade, a cultura dos educandos (SACRISTÁN, 2017) e sabe as necessidades das crianças no processo de alfabetização e letramento.

É conveniente elucidar que a formação docente precisa trabalhar com os pressupostos teóricos e metodológicos do alfalettrar, que permitam uma compreensão epistemológica de alfabetização e do letramento, pois entendemos que Alfalettrar não “é um processo neutro, enfeitadinho de jasmims, trata-se de um processo político” (FREIRE, 2014) que

[...] não se satisfaz apenas [...] com a *leitura da palavra*, mas que se dedica também a estabelecer uma relação dialética entre a *leitura da palavra* e a *leitura do mundo*, a leitura da realidade. A prática de alfabetização tem que partir exatamente dos níveis de leitura do mundo, de como os alfabetizandos estão lendo sua realidade, porque toda leitura do mundo está grávida de um certo saber. Não há leitura do mundo que não emprenhada pelo saber, por certo saber (FREIRE, 2014, p. 164; itálico do original)

O reconhecimento da importância da prática pedagógica de Alfalettrar é fundamental, pois o docente “está envolvido num processo de observação, interpretação e construção de significados sobre a realidade pedagógica que lhe servem para prever acontecimentos e também guiam sua conduta” (SACRISTÁN, 2017, p.172). É nesse processo investigativo, de constituição de significados e de intervenção educativa que deve acontecer o processo de Alfalettrar na Educação Infantil.

3 RELATO DA EXPERIÊNCIA

A análise e produção dos dados inicia através de relato de experiência, obtido a partir da construção de questionário com questões abertas. O mesmo é composto por seis questões, que enfatizam concepções de educação, práticas de ensino e planejamento no contexto do PRP do Curso de Pedagogia da UESPI. A referida técnica foi aplicada com uma residente do PRP, a qual dialogou acerca das aprendizagens construídas, a partir de suas experiências como participante do projeto. É importante salientar que a base teórica do trabalho apresenta perspectiva Histórico-Cultural que não se limita a análise interpretativa dos eventos observados e apresenta caráter dialético na compreensão da análise (FREITAS, 2009).

Nessa perspectiva, a análise apresenta como embasamento os estudos de Freire (2011). Assim, a análise dos resultados da pesquisa inicia-se primeiramente da “leitura do mundo”, depois, a leitura da palavra, formando a leitura da “palavramundo” e nesse esforço de re-criar e de re-viver (FREIRE, 2011). Após a *leitura de mundo* realizamos uma articulação crítico

reflexivo de teorias que abordam a formação inicial de professores identificando, conceitos, saberes, proposições pedagógicas, relações de poder e perspectivas de currículo. Nesse sentido, partimos da análise de cada questão proposta, considerando as singularidades que permeiam seus diálogos, como mostra o quadro 1:

Quadro 1 – Reflexões sobre aprendizagens construídas no PRP: concepções de educação e práticas de ensino

Questão problematizadora	Depoimento da residente
<p>No Programa de Residência Pedagógica no curso de Pedagogia da UESPI/Oeiras, o que você aprendeu sobre:</p> <p>a) Concepções de educação</p> <p>b) Práticas de ensino</p>	<p>a) Observou-se os mecanismos da pedagogia da sociedade burguesa e como os aparelhos neoliberais se camuflam dentro dos processos educativos, noção maximizada pelas particularidades apresentadas pelo período pandêmico, ao mesmo tempo em que construíamos uma base teórica dialógica, humana e libertadora. Concluindo que a educação não é uma ciência neutra ou estática, mas que se adequa a cada ambiente de acordo com o sentido que sobre ela é empregado.</p> <p>b) O ato educativo jamais pode ser esvaziado de sentido, e foi assim que ocorreram todos os processos formativos, que nitidamente dialogavam com a realidade mediante as exemplificações práticas e dinâmicas interativas, não se limitando só a teoria. Foi possível compreender as multiplicidades de contextos escolares, as dificuldades inevitáveis de adequação as novas tecnologias, visando uma educação que valorize as experiências e subjetividades que são fundamentais a uma prática educativa de fato humanizadora.</p>

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

As reflexões empreendidas acerca do PRP contribuíram para a construção de concepções de educação críticas e reflexivas. Observamos tal fato na fala da residente quando afirma que “[...] *construíamos uma base teórica dialógica, humana e libertadora. Concluindo*

que a educação não é uma ciência neutra ou estática, mas que se adequa a cada ambiente de acordo com o sentido que sobre ela é empregado”.

O diálogo da interlocutora nos remete aos escritos de Libâneo (1994, p. 65) quando nos diz que “o importante não é a transmissão de conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma da relação com a experiência vivida”. Nesse sentido, observa-se a necessidade de refletirmos a respeito de uma educação libertadora, na qual leve o educando e o educador a criticidade fundamental nos processos educativos.

No que diz respeito à prática de ensino, a residente relata sobre os sentidos do processo educativo, ressaltando que o mesmo deve ser experienciado e subjetivo, bem como pautado em inter-relações. *“O ato educativo jamais pode ser esvaziado de sentido, e foi assim que ocorreram todos os processos formativos, que nitidamente dialogavam com a realidade mediante as exemplificações práticas e dinâmicas interativas, não se limitando só a teoria”*, enfatiza a residente. A referida fala evidencia o que Freire (2011) ressalta sobre a pedagogia libertária e dialógica, que contemple práticas educativas humanizadoras. Nesse mesmo sentido, trazemos para o enredo de análise, os escritos acerca da alfabetização e letramento, como mostra o quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Reflexões sobre aprendizagens construídas no PRP: alfabetização, letramento e jogos no processo educativo

Questão problematizadora	Depoimento da residente
<p>No Programa de Residência Pedagógica no curso de Pedagogia da UESPI/Oeiras, o que você aprendeu sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> c) Alfabetização e letramento d) Brincadeiras e jogos no processo educativo 	<p>c) Relembrei como essas duas áreas são ciências complexas e quão fundamental é desenvolver o ler e o escrever contextualizado as vivências dos educandos. A alfabetização como responsável pela codificação e decodificação da escrita e dos números, pode e deve ser associada ao letramento ainda nas series iniciais. Refletimos os motivos que ainda se insiste na contemporaneidade em desvincular a alfabetização do letramento, uma vez que o letramento possibilita a inserção de um contexto social a alfabetização, tornado o ofício educativo mais completo e relacionado as novas necessidades coletivas.</p> <p>d) Identificou-se que a gameficação na educação infantil é um grande auxiliar para uma prática educativa mais atrativa, quando utilizada de forma a dialogar com as temáticas trabalhadas no âmbito escolar, tornado os processos de ensino e aprendizagem mais dinâmicos e interativos. Assim como as brincadeiras, que ao contrário do que muitos pensam, são essenciais para o desenvolvimento cognitivo e físico infantil, bem como de algumas habilidades como paciência, autonomia, respeito, o emocional e o afeto.</p>

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

O interesse pelo tema do projeto do PRP, pela residente, que compreende a formação docente e a prática traduzida nos processos de Alfabetrar surge nos estágios da Educação Básica e da curiosidade epistemológica de conhecer como alfabetizar e letrar concomitantemente. Essa motivação se manteve viva nos dezoito meses de projeto, a partir da orientação do subprojeto de alfabetização do PRP que apresentava como um dos objetivos vivenciar a prática docente de leitura e escrita na Educação Infantil.

Nessa perspectiva, a residente reitera acerca da importância de se conhecer os processos de apropriação da leitura e da escrita no contexto do Residência Pedagógica, bem como trabalhar os conceitos de alfabetização e letramento, de forma indissociáveis. A partir de suas vivências no projeto, a interlocutora afirma que *“relembrou como essas duas áreas são ciências complexas e quão fundamental é desenvolver o ler e o escrever contextualizado as vivências dos educandos”*, afirma a residente. Como afirma Soares (2020, p.27), *“alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, [...] entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes”*.

Nesse contexto alfabetizador e letrado, é importante ressaltar também as brincadeiras e jogos propostos no currículo humanizador e na perspectiva do ensino remoto. A residente ressalta sobre a gamificação presente nas aulas com aparato tecnológico, enfatizando que tais jogos dinamizaram e promoveram a interação no âmbito escolar. As brincadeiras também se fizeram presentes, todavia, os jogos didáticos virtuais foram protagonistas nesse contexto pandêmico. *“Identificou-se que a gamificação na educação infantil é um grande auxiliar para uma prática educativa mais atrativa, quando utilizada de forma a dialogar com as temáticas trabalhadas no âmbito escolar, tornado os processos de ensino e aprendizagem mais dinâmicos e interativos”*, afirma a residente.

Quadro 3 – Reflexões sobre aprendizagens construídas no PRP: diálogos com a BNCC

Questão problematizadora	Depoimento da residente
<p>No Programa de Residência Pedagógica no curso de Pedagogia da UESPI/Oeiras, o que você aprendeu sobre:</p> <p>e) Base Nacional Comum Curricular</p>	<p>e) Com as formações eu tive mais certeza ainda que a Base Nacional Comum Curricular, que em seu documento afirma não ser um currículo, é sim um currículo excludente, que tenta equalizar todas as necessidades educativas de inúmeros educandos de todo território brasileiro, se organizando em competências individuais que mais buscam atender as demandas do mercado capitalista do que formar indivíduos para o coletivo e exercício da cidadania. No ensino infantil a Base ignora as diversidades de infâncias ao mesmo tempo que sequer cita a Educação de Jovens e Adultos. Em outras palavras, a BNCC é a consolidação do golpe de 2016 em nossos processos educativos.</p>

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

No sentido de reflexões acerca da Base Nacional Comum Curricular, na perspectiva do PRP, a residente, considerando seu olhar crítico e reflexivo, afirma que a BNCC se apresenta como um currículo excludente, por não considerar as necessidades educativas. “[...] a Base Nacional Comum Curricular, que em seu documento afirma não ser um currículo, é sim um currículo excludente, que tenta equalizar todas as necessidades educativas de inúmeros educandos de todo território brasileiro, se organizando em competências individuais que mais buscam atender as demandas do mercado capitalista do que formar indivíduos para o coletivo e exercício da cidadania”. Dessa forma, Dantas (2016, p.139) afirma que “o currículo se constitui no diálogo entre o documento que orienta a prática e a prática que mobiliza a (re) elaboração do documento num processo contínuo de reflexão e ação com a participação ativa e democrática de toda comunidade escolar”.

Nesse contexto, a partir de reflexão da residente sobre a BNCC, é fundamental salientar a necessidade de se abrir o diálogo para práticas educativas mais complexas, que ressaltam as perspectivas teóricas e metodológicas de um planejamento curricular que ofereça possibilidades de realização dos objetivos traçados, em observância às ações didáticas no contexto do alfabetar. Isso requer conhecimento dos processos de formação humana.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dezoito meses de desafios e aprendizados que ressignificaram concepções de trabalho docente, períodos em que as tecnologias se constituíram ferramenta principal das interações educacionais escolares. Desenvolver o projeto do Programa de Residência Pedagógica em formato virtual revelou a capacidade docente de reinventar a própria prática de ensino, a formação, ao mesmo tempo que deixou evidente os processos de exclusão escolar nesse período pandêmico, visto que uma parte significativa dos discentes não tinham acesso as tecnologias que dessem acesso as interações educativas. Foi nesse período que observamos o quanto a educação escolar é fundamental na vida das pessoas, a importância do docente, do trabalho coletivo, e da gestão escolar.

A realidade que refletia as desigualdades de acesso as tecnologias, fez com que a escola criasse estratégias de interagir mesmo sem essas tecnologias, levando as atividades educativas impressas aos discentes em suas residências.

Todas as atividades do Residência Pedagógica, como a ambientação, observação e regência foram desenvolvidas observando as normas de segurança da vigilância sanitária e orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS), tendo o predomínio das atividades no formato virtual. As reflexões foram diversas, dentre elas, ressaltaremos as que analisamos nesse

artigo. O Programa de Residência Pedagógica no Curso de Pedagogia da UESPI/OEIRAS promoveu as seguintes reflexões e aprendizados na Educação Infantil:

- a) Interações sociais são fundamentais no processo de alfalettrar na Educação Infantil, a necessidade da escola, do acompanhamento docente foi sentida por pais, discentes, e toda comunidade escolar;
- b) Compreendemos a necessidade da formação inserida na prática, com seus sentidos e significados diversos;
- c) Reconhecemos a importância de se apropriar cada vez mais dos conceitos e práticas de alfalettrar na Educação Infantil no Programa de Residência Pedagógica;
- d) É preciso lutar, criar estratégias para que todos os discentes tenham acesso ao conhecimento escolar na perspectiva do alfalettrar;
- e) O diálogo com as orientações curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular se faz necessário, mas de forma crítica, observando o contexto, social e cultural discente, e quais as reais finalidades dessa Base, como ela foi criada, e como está sendo desenvolvida, ou imposta? Precisamos dialogar muito sobre a BNCC, para analisarmos suas incoerências, limitações, a fim de produzirmos uma Base que atenda as reais necessidades educacionais da Educação Infantil, considerando, a diversidade, a pluralidade de saberes que esse universo educativo articula;
- f) O Programa de Residência Pedagógica na área de alfabetização, permitiu uma leitura crítica da realidade escolar, contribuindo significativamente na formação docente dos graduandos do Curso de Pedagogia da UESPI/Oeiras/PI.

Os aprendizados vividos nesse programa foram diversos e nos possibilitaram ter um olhar crítico, criativo e dinâmico no processo de alfalettrar, formando sujeitos, autores, de um currículo para a construção da autonomia, e a aprimoramento das concepções, metodologias e condições para que o ensino aconteça de forma qualitativa.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **Currículo, territórios em disputa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BRASIL. Edital CAPES 06/2018 que dispõe sobre a **Residência Pedagógica**. Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-residencia-pedagogica.pdf>.
- CORREA, Bianca. À base de um golpe, a BNCC foi aprovada: implicações para a Educação Infantil. In. CÁSSIO, F.; CATELLI, JR., R. **Educação é a base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51.ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

FREITAS, Maria Tereza. (2009) **A Pesquisa de abordagem Histórico-Cultural**: um espaço educativo de constituições de sujeitos. Disponível em: <http://www.publicacoes.urej.br>.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita**: formação de professores em curso: São Paulo: Ática, 2010.

LAZARETTI, L. M. Cadê o conteúdo que estava aqui? Interloquções entre Base Nacional Comum Curricular e educação infantil. In.: MALANCHEN, J.; MATOS, N.S.D.; ORSO, P. J (Org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 2017.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Magda. **Alfabetizar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de alfabetização, Leitura e Escrita, outubro de 2003.

SOARES, Magda. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo, Contexto, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

PROJETO DE INTERVENÇÃO ESCOLAR: BREVE RELATO DE APRENDIZAGENS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Hillany Rodrigues Sousa
Fabricia Pereira Teles
Maria Ozita de Araújo Albuquerque
Rogéria Kécia Brito de Castro

1 INTRODUÇÃO

As ações descritas neste artigo referem-se ao período de participação das autoras no Programa de Residência Pedagógica do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), *Campus* Prof. Alexandre Alves de Oliveira, localizado na cidade de Parnaíba, no Piauí. O programa de Residência Pedagógica (PRP) faz parte da Política Nacional de Formação de Professores, vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que visa inserir os alunos de licenciatura em escolas da rede pública de ensino, para complementar a formação discente na graduação.

Na realização das ações do projeto, é necessária organização e compromisso entre a equipe, que é formada pelos residentes (licenciandos), preceptoras (professoras da escola) e coordenação (composta por professores orientadores da universidade vinculada). Os objetivos a serem desenvolvidos estão ligados à atuação coletiva da equipe, como previsto nos últimos editais do programa, conforme destacado a seguir:

São objetivos do Programa de Residência Pedagógica:

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. (BRASIL, 2020, p. 2).

O programa é composto por três módulos de seis meses cada, de acordo com o mais recente edital (2020). Durante o desenvolvimento de cada módulo são realizados períodos de formação e estudos coletivos, planejamento e aplicação de projetos educativos. Este artigo objetiva apresentar três projetos aplicados nas escolas da rede pública municipal, com ênfase nos aprendizados adquiridos durante cada experiência.

É importante destacar que parte da aplicação dos projetos e da vivência nas escolas foi realizada durante o momento excepcional da pandemia da Covid-19. Por isso, algumas das

atividades descritas foram adaptadas à modalidade de ensino remoto, dando continuidade aos processos de ensino, apesar das adversidades; outras atividades foram desenvolvidas na modalidade presencial, após a retomada da rotina escolar. Desse modo, as experiências foram diversas e acrescidas de variadas ferramentas *on-line*, digitais e físicas.

Os projetos pedagógicos desenvolvidos no decorrer das aulas se relacionaram com a realidade de cada momento e com as turmas em que foram aplicados. As turmas contempladas variaram da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental, de acordo com cada módulo. Outra particularidade do Programa de Residência Pedagógica é a possibilidade de ele acontecer concomitantemente com os estágios obrigatórios dos cursos de licenciatura, o que permite ainda mais suporte aos discentes nesse momento da graduação.

O desenvolvimento de propostas pedagógicas visa estimular experiências, utilizando recursos que sejam necessários para aprofundar os conhecimentos e os níveis educacionais das crianças. Nos projetos, as atividades são desenvolvidas seguindo uma sequência didática e considerando os conhecimentos que cada educando possui, para que favoreçam ainda mais o processo de aprendizagem do educando.

Nesse sentido, este trabalho expõe a realização das atividades desenvolvidas no campo prático da formação dos graduandos em Pedagogia, através da participação no Programa de Residência Pedagógica, bem como as ações desenvolvidas nas escolas que os recebem, proporcionando a aproximação dos aprendizados adquiridos na universidade às diversas realidades apresentadas nas escolas públicas.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Tendo em vista as etapas de ensino nas quais as atividades foram desenvolvidas: turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, compreende-se que os alunos se encontram ainda em processo contínuo de alfabetização. Por isso, foram utilizados materiais na etapa de formação do programa, em momentos organizados pelas professoras que coordenam a equipe e pelos profissionais convidados, que trataram de temas como o processo de alfabetização e de letramento, as atividades sociais, os multiletramentos e as possibilidades de aprendizagens ativas tanto no ensino remoto quanto no presencial.

As atividades desenvolvidas ao longo dos projetos tiveram como foco o período de alfabetizar e letrar, termos distintos e que se complementam. Na visão de Magda Soares (1998, p. 47): “O ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo,

alfabetizado e letrado”. Com base no pensamento da autora, objetivamos desenvolver um ensino que permitisse o aprofundamento no letrar.

no que se refere ao letramento e ao multiletramento, usamos o material organizado por Fernanda Coelho Liberali e Antonieta Megale, intitulado *Alfabetização, Letramento e Multiletramento em Tempos de Resistência* (2019), no qual as autoras tratam das mudanças necessárias para a reinvenção da educação em momentos de adversidades, e que por isso necessitam de novas possibilidades. Acerca do processo de alfabetização, tivemos por base textos de Paulo Freire (2002) e de Arthur Gomes de Moraes (2019), entre outros.

As atividades realizadas ao longo do Programa de Residência Pedagógica visavam tornar o aprendizado mais interessante e divertido para as crianças em processo de alfabetização, relacionando os conteúdos às novas possibilidades de ensino-aprendizagem, explorando ferramentas virtuais tanto durante o ensino remoto como após o retorno presencial. Como bem coloca Paulo Freire, os aprendizados trazidos pela escola devem envolver a compreensão do meio que se vive: “Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica de ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra” (FREIRE, 2002, p. 13). Partindo do pensamento do autor, buscamos refletir sobre as práticas atrativas nos projetos aplicados.

Tendo em vista as discussões no que concerne ao ensino além da compreensão unicamente das palavras, Freire (2002) ressalta a necessidade de expandir a aprendizagem para o entendimento de questões que envolvem o seu meio social e de convívio, pois a leitura deve estar a serviço do desenvolvimento crítico do leitor que se encontra em formação.

Levando em consideração a necessidade de desenvolver atividades nas quais os alunos se sintam motivados a participar e que façam sentido para eles, foram desenvolvidos projetos que se adequassem a isso e às possibilidades viáveis para a efetivação do aprendizado. Segundo Barbosa e Horn (2008, p. 35), os projetos pedagógicos proporcionam “às crianças aprender através de múltiplas linguagens, ao mesmo tempo em que lhes proporcionam a reconstrução do que já foi aprendido”. Desta forma, entendemos que projetos voltados para o desenvolvimento de um conhecimento possibilitam expandir as formas de ensinar e aprender.

Ressaltamos ainda que os projetos pedagógicos proporcionam maneiras de desenvolver o ensino dos educandos priorizando suas vivências, através do uso de experiências que desenvolvam o conhecimento e aproximem as diversas vivências em sala de aula. Ao despertar os conhecimentos já internalizados nos alunos é possível aproximá-los do que se pretende ensinar e desenvolver o processo de ensino-aprendizagem através de sequências didáticas.

A fim de desenvolver atividades que fossem atrativas para as crianças e que considerassem suas vivências adquiridas no contexto das comunidades em que estão inseridas, foi imprescindível a realização de observações das dinâmicas em sala. Observa-se que há a necessidade de conciliar as linguagens escritas e orais, bem como a forte presença dos meios digitais na educação e no modo de se comunicar, tornando a comunicação mais diversa e uma necessidade de multiletrar, como destacado na citação a seguir:

O termo multiletramentos descreve dois argumentos importantes: “a multiplicidade de veículos de comunicação e de mídias, e a crescente saliência de diversidade cultural e linguística” (GNL, 1996, p. 63). O termo, portanto, engloba elementos de linguagem (por exemplo, a multimodalidade ou multisssemioses) e elementos sociais, como o multiculturalismo e a diversidade cultural (LIBERALI; MEGALE, 2019, p. 113).

Partindo da perspectiva do multiletramento, que envolve aspectos da linguagem e das diferentes culturas, foram consideradas, na elaboração dos projetos, as diversidades presentes na comunicação, assim como as ferramentas digitais, que foram uma grande aliada no momento do ensino remoto. Através das ferramentas *on-line*, do uso da literatura e de aspectos do cotidiano das escolas, foi possível manter o interesse dos alunos pelos conteúdos que eram trabalhados, bem como desenvolver aspectos de letramento e interação social.

Quando as crianças estão aprendendo sobre a leitura das palavras e do mundo que as rodeia, é importante integrar ao ensino as características do seu cotidiano. O aprendizado da língua nas modalidades escrita e falada deve fazer sentido aos que aprendem. Como bem coloca Morais (2019, p35): “Se entre alguns meninos e meninas tal curiosidade metalinguística ocorre espontaneamente, cabe a escola despertá-la e alimentá-la entre todos os aprendizes, de modo que todos possam vir a brincar com as palavras” Essa reflexão foi fundamental para a construção das atividades desenvolvidas, no levantamento do material didático a ser utilizado, nas leituras e jogos desenvolvidos.

Após a realização de leituras e de estudos entre a equipe, foram desenvolvidas diversas intervenções, conciliando o aprender, o brincar e as vivências práticas das crianças em seu meio cultural. Nesse sentido, ressalta-se:

Ao conciliar as brincadeiras com as práticas sociais, as atividades sociais possibilitam à criança a aprendizagem de conhecimentos próprios da esfera de circulação em que a atividade social está inserida, isto é, oportuniza à criança aprender brincando os conhecimentos necessários para frequentar uma sorveteria, lanchonete, pastelaria, consultório médico, visitar a casa de amigos, familiares; fazer compras em uma loja de brinquedos, supermercado, farmácia; aprender como dirigir-se a uma pessoa para solicitar informações e

ajuda, a ler e escrever em situações sociais, com finalidade, dentre outras muitas atividades (TELES, 2019, p. 30).

Reiteramos que é por meio do brincar que a criança se expressa, interage com os demais e participa ativamente em sociedade. Desse modo, cabe às propostas didáticas fazerem com que isso aconteça, que os alunos possam fazer escolhas e desenvolver ações. Tendo em vista que a escola e a comunidade são complementos, e que os aprendizados vistos serão utilizados em suas vivências práticas. As propostas com atividades sociais possibilitam uma troca mútua entre professores e alunos, pois permitem que todos participem da construção do conhecimento.

Em razão de os projetos aplicados terem sido realizados com a participação de uma equipe formada por graduandos, professores da rede básica de ensino e professores do ensino superior, possibilitou valiosas trocas de experiências e ideias. Nesse cenário de formação prática dos alunos de licenciatura, através da imersão deles no ensino público, foi fundamental a participação dos profissionais nas escolas participantes. Como os docentes das escolas participantes já conheciam e trabalhavam com a perspectiva dos multiletramentos e do aprendizado por meio do currículo organizado em Atividades Sociais (TELES, 2019), isso agregou muito à prática dos docentes em formação.

Nesse sentido, os aprendizados alcançados por meio da participação no Programa de Residência Pedagógica incluíram o conhecimento teórico-prático, tendo sido construído em parceria com professores experientes em sua área, portanto, agregando muitas contribuições. Faz-se relevante destacar a importância de uma formação sólida na nossa profissão. Como defende Nóvoa (2011, p. 43): “O reforço de processos de formação baseados na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão”. Assim sendo, programas como o de Residência Pedagógica oportunizam vivências singulares e carregadas de significados para a compreensão da atuação do profissional da educação.

A seguir, a figura 1 mostra o ambiente singular de uma sala de aula, contexto de atuação dos residentes.

Figura 1 – Crianças realizando atividades na escola



Fonte: Acervo dos autores.

Diversas ações, portanto, são criadas em parceria com professores que partilham de suas experiências. Nesse sentido, é possível realizar trabalhos em conjunto com a equipe de profissionais do meio escolar. São experiências possíveis através do programa, e que se estendem para além da sala de aula.

Os trabalhos dos acadêmicos de licenciatura na escola são realizados com o suporte das professoras orientadoras e o acompanhamento das preceptoras. No tópico a seguir, fazemos a descrição da experiência no Programa de Residência Pedagógica.

3 RELATO DA EXPERIÊNCIA

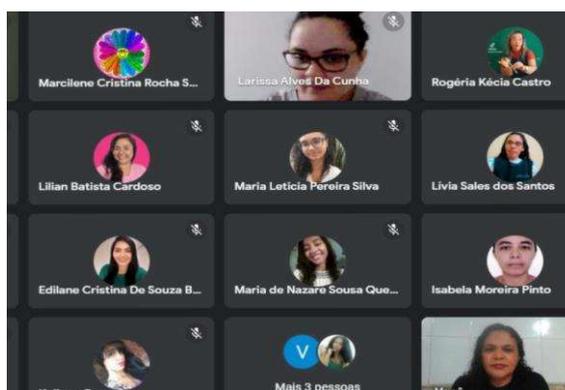
A experiência no Programa de Residência Pedagógica deu-se inicialmente através de estudos teóricos que embasaram as práticas do grupo de licenciandos residentes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí, *campus* Alexandre Alves de Oliveira. As ações foram iniciadas em novembro de 2020, em plena pandemia, e por esse motivo, as reuniões aconteciam unicamente por meio virtual, com estudos, discussões de textos e produções escritas.

Ao longo dos três módulos previstos para o Programa de Residência Pedagógica foi realizado um projeto para cada módulo. No período de estudo e formação com a equipe de residentes, preceptoras e a coordenação local, foram apresentados exemplos de projetos contendo atividades sociais (TELES, 2019), além dos estudos necessários para o desenvolvimento das atividades em cada projeto. No início de cada módulo a equipe se reunia e ponderava sobre as temáticas possíveis para a elaboração dos projetos didáticos.

O primeiro projeto baseado em uma atividade social foi intitulado “Ir a uma festa de aniversário”, tendo sido aplicado em uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental. Para

a implementação do referido projeto foi realizado o planejamento para a execução durante o Módulo I do PRP. A aplicação aconteceu de forma remota, em uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental, da rede pública do município de Parnaíba, no Estado do Piauí, com ações iniciais de conhecimento da vivência escolar (acontecendo virtualmente, planejamento junto à equipe escolar e à preceptora, e intervenções individuais pelos residentes).

Figura 2 – Reunião entre residentes, preceptoras e coordenação local



Fonte: Acervo dos autores.

Com base nas discussões realizadas em reuniões com as preceptoras, foi elaborado o plano de ação que norteou o projeto de intervenção na escola-campo Jornalista Antero Cardoso Filho. Todo o planejamento aconteceu via *Google Meet*, e as ações didáticas via meios digitais. Antes do início das atividades ocorreram momentos de diálogo com a equipe da escola e a apresentação da realidade socioeconômica das turmas de Ensino Fundamental, anos iniciais.

A escola participante do PRP fica localizada em uma região periférica da cidade, na avenida Dr. João Silva Filho, em uma comunidade carente, dificultando o desenvolvimento de aulas que exijam uma boa conexão de *internet*, sendo necessária uma adequação, feita pelos professores da rede municipal, para a continuidade das aulas. Optou-se pela utilização de plataformas mais acessíveis aos alunos, e com isso foi criado um grupo no aplicativo de conversa *WhatsApp* para cada turma da escola, a fim de serem enviados os conteúdos das aulas.

Com base no conhecimento da realidade escolar, iniciamos o planejamento do projeto, que foi fundamentado na organização curricular por Atividades Sociais (LIBERALI; MEGALE, 2019; TELES, 2019). Nesse caso, foram pensadas propostas de atividades que levassem os alunos a vivências pertinentes às ações práticas de ir a uma festa de aniversário. Nas experiências, buscamos utilizar ações e recursos acessíveis, que atendessem à maioria dos estudantes e possibilitassem um retorno efetivo nas ações práticas de ensino-aprendizagem que seriam propostas.

As ações de regência tiveram início com uma sequência de dias nos quais foi observada a prática da professora nas turmas virtuais, para só depois acontecerem as aulas (não compostas por dias sequenciais), nas quais as crianças experimentaram atividades como a produção de um cartão de aniversário, lista de convidados, lista de presentes, receita de brigadeiro, presentes nas comemorações, entre outras. Tendo em vista que se tratava de uma turma de segundo ano, já era bem estimulado o uso da verbalização de experiência, o retorno escrito, por meio de desenhos e com recursos físicos que pudessem encontrar em suas casas.

Nesse primeiro projeto sobre aniversário, em cada dia foi solicitado que enviassem fotos da realização das atividades, bem como áudios no grupo do *WhatsApp*, fazendo observações, com o intuito de promover a interação, dos alunos, mesmo eles estando a distância. Foram propiciados ainda momentos de brincadeiras, em que as crianças pudessem ver e interagir com os colegas.

Para exemplificar, segue a descrição da primeira aula/momento. No dia cinco de abril do ano de 2021, realizamos, nos grupos de aula virtual, via *WhatsApp*, a abertura do projeto intitulado: “Ir a uma festa de aniversário”, com o grupo de residentes atuando em suas respectivas turmas. O início da aula deu-se através da sensibilização iniciada com o compartilhamento de vídeo com a performance de um palhaço, em que um dos residentes fantasiou-se e realizou uma apresentação em forma de mímica, utilizando alguns objetos relacionados a festas de aniversário, como: chapéus de aniversário coloridos, balões, apitos, presentes, imagens de doces, velas, entre outros.

Em seguida, enviamos o vídeo referente a uma caixa da saudade, apresentada por meio de imagens, objetos e palavras, com itens que sentimos falta de antes do período de isolamento social, tal como receber convites de festas, dar abraços e socializar em grupo. Foi realizada ainda, nesse dia, a leitura do livro paradidático “A Festa”, de Mary França (s.d). A partir dessa leitura, solicitamos às crianças que recontassem a história, criando personagens ou suas próprias variações, e posteriormente registrassem e enviassem no grupo, nesse mesmo dia.

Através da realização de atividades que englobavam escrita, leitura e interpretação, os alunos eram instigados a refletir sobre as práticas sociais coletivas que realizavam em suas comemorações, e a fazer relações com o momento pandêmico em que viviam e as mudanças que ocorreram pelo distanciamento. Foram apresentadas possibilidades para as festividades com número reduzido de pessoas, e os sentimentos das crianças nesse período.

Observou-se que o retorno dos alunos no tocante às tarefas escritas ao longo da regência foi bem mais numeroso, assim como o retorno das interações por áudios ou vídeos solicitados para as crianças. De um total de vinte alunos matriculados, cerca de onze interagiam no grupo

da turma. O número dos que enviavam os vídeos e áudios, mesmo que curtos, caía pela metade. A explicação para isso foi dada por muitos pais que procuraram a equipe de residentes e comunicaram o fato de a conexão da *internet* ser limitada. Em razão disso, as atividades propostas sempre eram passíveis de adaptações.

O segundo projeto teve início também no ano 2021, ainda no formato de ensino remoto e na mesma escola anteriormente citada. A abertura aconteceu no mês de agosto, tendo sido composto por dez aulas e o momento de encerramento. A temática escolhida pelo grupo de residentes, em acordo com a preceptora, foi o Folclore Nacional, com foco na valorização da cultura regional, aproveitando que no referido mês comemora-se o dia do folclore. Foram abordados variados temas que giram em torno do folclore, como as lendas, parlendas, adivinhas, superstições, comidas típicas, entre outros; que podem ser trabalhados em variadas atividades culturais e de incentivo à leitura, como ressaltado a seguir:

Há um ponto de interseção ente literatura e folclore que é desvelado pela cultura oral popular. Esta que traz em seu cerne uma “cultura literária” própria, uma cultura de “povo”, que se fazia e se faz pela “oralidade” através das adivinhas, dos adágios, das trocinhas, das parlendas, das ladainhas, da contação ou narração de histórias (PORTO, 2014, p. 130).

Por meio de vídeos produzidos pelos residentes e enviados no grupo de cada turma eram explicados alguns temas como as lendas, parlendas, adivinhas, trava-língua, poemas folclóricos, cantigas, trovinhas, entre outros. Foi realizada uma entrevista e a contação de uma lenda por um morador da comunidade, que relatou suas vivências culturais e profissionais no ramo da pesca, assim como alguns relatos e suas lembranças de infância, tudo por meio de vídeo. Realizamos a contação da lenda do bumba meu boi (entre outras), sendo feita com um fantoche do boi bumbá. Propomos para as crianças uma atividade de produção de fantoches de personagens folclóricos e momentos de contação feitos por eles e compartilhados no grupo.

Desse modo, relatamos a seguir o resumo de uma aula desse projeto. No dia cinco de agosto de 2021, tivemos a abertura do projeto nas turmas de primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental em que atua o grupo de residentes, de forma remota e acontecendo por meio dos grupos no aplicativo *WhatsApp*. Seguindo o planejamento para as atividades do projeto intitulado “Folclore: um resgate cultural”, foi enviado um vídeo contendo uma breve apresentação teatral com uso de fantoches, acerca da temática do projeto. Nos vídeos foram explicados alguns temas abordados no projeto pelos residentes, como as lendas, parlendas, trava-língua, poemas folclóricos, cantigas, entre outros. Realizamos a contação da lenda do bumba meu boi e propomos como atividade para as crianças a produção de um fantoche desse

personagem do folclore, com entrega solicitada para o mesmo dia. Em seguida, através de um vídeo explicativo, como proposta a ser desenvolvida nos dias seguintes, pedimos que cada aluno produzisse seu próprio cantinho ou caixa da leitura.

Figura 3 – Produção de fantoches pelas crianças²⁸



Fonte: Acervo dos autores.

Durante a aplicação desse projeto, encontramos vasto material para o uso da literatura infantil, histórias em quadrinhos e músicas que retratavam o folclore. Todo o material era preparado previamente, seguindo os planejamentos de cada aula, e era enviado no grupo do *WhatsApp*. As contações de lendas eram gravadas, e eram realizadas com a utilização de fantoches, imagens, músicas, a fim de despertar o interesse das crianças, assim como era proposto que elas realizassem suas próprias produções de materiais.

Dentre os textos estudados, foram contadas diversas lendas, sendo algumas sugestões acordadas entre os residentes e as crianças. No desenvolvimento das aulas eram usados jogos que derivavam dos textos, como cruzadinhas com palavras estudadas, jogos da memória com figuras e palavras, entre outros. Os jogos eram usados para trazer ludicidade às aulas e também para reforçar os conteúdos de modo divertido. Essas atividades recebiam um retorno favorável dos alunos.

No decorrer das atividades as crianças fizeram fantoches de material reciclado, brinquedos, conheceram receitas culinárias de diversos locais do Brasil, assistiram e encenaram em suas casas a performance de lendas características do folclore. Além de produzir relatos sobre o seu conhecimento da temática, e em outros momentos propostas de interação por vídeo-chamada. Assim como no módulo anterior, nem todos conseguiam enviar os vídeos, mas estavam muito entusiasmados ao responderem por áudios, quando se tratava das lendas, adivinhas, poemas e cantigas.

²⁸ Todas as imagens de adultos e crianças que aparecem neste artigo forma permitidas a partir da assinatura de um Termo de Consentimento de uso de imagens para fins didático-pedagógicos e científicos.

No terceiro projeto houve uma mudança na escola e na etapa de ensino. No módulo em questão, foram realizadas propostas de atividades para a Educação Infantil, sendo aplicada na Escola Municipal de Educação Infantil Sonia Viana, localizada na cidade de Parnaíba-PI. As atividades de planejamento iniciaram no fim de 2021, e com as medidas de segurança adotadas na pandemia e a vacinação avançando, foram feitos planejamentos para o retorno presencial.

O projeto foi construído visando ao momento de volta às aulas e ao processo de adaptação no espaço escolar pelas crianças pequenas. Com isso, foram pensadas atividades de interação com o meio educacional, que proporcionassem experiências necessárias ao desenvolvimento e à formação humana. Como afirma Mello (2004, p. 136): “O ser humano não nasce humano, mas aprende a ser humano com as outras pessoas – com as gerações adultas e com as crianças mais velhas –, com as situações em que vive e com a cultura a que tem acesso.” Desse modo, o convívio nesse momento se faz ainda mais relevante, tendo em vista o período de distanciamento social enfrentado pela população, para conter o avanço da pandemia de Covid-19.

No período de planejamento das atividades buscou-se obras de literatura infantil e materiais didáticos. Após as pesquisas e discussões, ficou acordado o trabalho com o tema “De volta às aulas”, a ser trabalhado através da literatura e do brincar, tendo em vista o momento em que se encontravam as crianças e por ser início do ano letivo, muitas teriam seu primeiro contato com a sala de aula presencial e com a vivência na escola, por esse motivo, as atividades seriam voltadas para suas interações e o conhecimento desse espaço.

Figura 4 – Abertura do projeto no pátio da escola



Fonte: Acervo dos autores.

Então, a partir da temática nomeada de “Conhecendo minha escola por meio do brincar e da literatura infantil”, foi desenvolvido um terceiro projeto educacional contendo propostas de atividades voltadas ao convívio no espaço escolar. Foi pensado o uso de livros da literatura infantil voltados para a temática, bem como a realização de jogos e brincadeiras a serem realizados pelos residentes em suas respectivas salas de aula, e também em momentos coletivos, juntando a equipe e as crianças no pátio da escola, para desenvolver atividades em variados espaços.

Antes da aplicação das atividades pelos residentes foi realizado o período de observação das ações do professor na turma. Em se tratando da educação infantil, foi de extrema importância conhecer a rotina das professoras em sala de aula. Foram observados desde o momento de acolhida, os momentos de brincadeira, de uso dos materiais, a organização da turma com ajuda das crianças, entre outras atividades, assim como as práticas necessárias para a atuação nessa fase de ensino que requer grande atenção e desenvoltura do professor em sala, inclusive pelo fato de possuir salas com muitos alunos.

A partir disso, segue um breve resumo de uma das aulas desse projeto. No dia dezessete de fevereiro do ano de 2022, foi iniciada a aula com a realização do momento pessoal das crianças, que corresponde ao momento após as crianças guardarem as mochilas e pegaram brinquedos para seu manuseio. É feita uma roda com as crianças após esse momento, para cantar a música de bom dia e realizar a chamada nominal das crianças, para que todas possam aprender os nomes dos colegas.

Em seguida, foi questionado às crianças sobre o dia do mês, para apontarem no calendário, o dia da semana em que estávamos e como elas estavam se sentindo naquele dia. Foi apresentado o poema “A escola”, de Dani Cristina Cayres e as crianças foram questionadas sobre o que mais gostavam na escola e como se sentiam nesses primeiros dias de aula. Essa atividade aconteceu em uma roda de conversa, na qual todas as crianças podiam se expressar. Depois desse momento, foi realizado um breve passeio pela escola, nos espaços que as crianças frequentam, e elas tinham que dizer o nome daquele espaço, quem trabalha nele e quais atividades realizam. As crianças iam apontando e destacando os locais que costumam ver em cada espaço, como a cantina, a sala de aula e a secretaria. Em se tratando de turmas com crianças pequenas, é uma experiência divertida e que requer bastante cuidado. Além de manter os cuidados exigidos em razão da pandemia, ainda é necessário atenção para que não se distanciem do foco da atividade.

Durante a aplicação das aulas do projeto pedagógico foram realizadas atividades coletivas no pátio da escola, com jogos, brincadeiras, músicas e contação de história. Dentre as

atividades em sala, foram apresentados temas como os sentimentos na escola, a importância de se expressar nesse espaço, o conhecimento de si e do outro, trabalhando a visão pessoal de cada criança, com o uso de espelhos, entre outros recursos. No que se refere às atividades coletivas, as crianças fizeram lanches, sendo que uma parte da turma ajudava a servir, enquanto aprendiam sobre os cuidados com a limpeza das mãos e dos alimentos. Na execução das aulas, conforme observamos, foram usadas canções, poemas, jogos e atividades diversas.

São tomados diversos cuidados em todas as aulas, e em especial nas realizadas em espaço aberto, como nos lanches coletivos e deslocamentos pelos espaços fora da sala. Esses momentos constituem parte importante do reconhecimento do espaço escolar e precisam ser organizados com os profissionais escolares, que também prestam suporte na observação do desenvolvimento das atividades.

Assim, por meio das ações realizadas no projeto, foi possível vivenciar o cotidiano da educação básica com as crianças, o envolvimento entre a equipe escolar e as experiências vividas nessa etapa de ensino. Foram realizadas diversas tarefas, no que se refere ao auxílio aos alunos e a aprendizagens com a equipe docente, tendo ainda um breve conhecimento da interação da escola com as comunidades que pertencem.

As ações previstas no planejamento de cada projeto foram cumpridas, havendo necessidade de alguns acréscimos ou alteração nas aulas, por questões de demanda de tempo, espaços e adaptação das crianças. Porém, foi possível desenvolver as atividades, tendo em vista a flexibilidade dos planos, o apoio e auxílio prestado pela equipe escolar, sendo fundamental o período de formação no programa de residência, que foi relevante em todo o processo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa de Residência Pedagógica possibilitou a implementação de projetos de intervenção nas escolas-campo, com isso, viabilizou aprofundar conhecimentos teóricos fundamentais para a compreensão do fazer docente. Durante a preparação dos materiais didáticos para as aulas e no decorrer da orientação houve momentos para tira-dúvidas, bem como momentos singulares de diálogo com os professores das turmas, para a construção de conhecimentos relevantes sobre a profissionalização docente.

Por meio do desenvolvimento das atividades em sequências didáticas, foram experimentadas novas formas de pensar como fazer uma aula. Os projetos nos possibilitam uma visão do todo, no trabalho com temáticas, e a necessidade de estabelecer relações entre os conteúdos em cada aula, promovendo envolvimento entre as disciplinas e uma visão geral para os alunos nas turmas.

As aprendizagens proporcionadas durante a residência não se limitam a conhecimentos teóricos, mas também ao vislumbre da realidade vivida por professores de escolas públicas que atuam em ambientes em constante mudança. Foi possível aprender com esses profissionais ativos na docência sobre as diversas etapas da realização de aulas e de um projeto educacional construído na prática, sendo uma contribuição muito importante para promover a construção de conhecimentos na formação inicial e continuada de professores.

Por meio das atividades propostas e desenvolvidas em cada módulo foi possível compreender diversos aspectos relacionados à prática de aula desde o planejamento, como a forma de conduzir cada uma das etapas em uma aula, e suas possíveis adequações. Observamos que a preparação dos professores para a sala de aula é parte fundamental para a boa execução de suas propostas.

Apesar dos contratempos que surgiram no período de aulas no formato de ensino remoto, em que tivemos que nos adequar ao surgimento da necessidade de domínio dos equipamentos tecnológicos, foi possível concluir todas as etapas dos projetos, e seguir com a utilização dos meios digitais, mesmo após a retomada do ensino na modalidade presencial. Com isso, observamos como os profissionais precisam se atualizar constantemente e superar diversas dificuldades por meio do trabalho em equipe e da educação continuada, a fim de ampliar os conhecimentos e habilidades necessários para atender às demandas surgidas nas aulas, em seus mais diferentes formatos.

Vale destacar que o convívio com as diferentes demandas nas escolas públicas de educação básica levou os residentes a conhecerem a atuação de profissionais experientes no meio educacional, fortalecendo o processo de constituição da identidade docente. Apesar das diversas adaptações, para as quais não estávamos preparados, relacionadas à rotina, ao planejamento e às expectativas com relação às aulas, são esses momentos vividos e refletidos criticamente que nos preparam para a atuação na profissão e no ganho de novas experiências.

Concluimos que são evidentes os impactos positivos que o período de residência proporciona. Para além dos contratempos que, inevitavelmente, ocorrem, é imprescindível a necessidade da participação de profissionais competentes atuando na formação dos que estão cursando a graduação para ingresso na docência. Esse momento de atuação em parceria com toda a equipe escolar é um fator que poderá definir as escolhas dentro da profissão, para com isso formar professores mais qualificados.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. **Programa de Residência Pedagógica**. SEI/CAPES – 1125229 – Edital. 06/01/2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-resid-c3-aancia-pedag-c3-b3gica-pdf>. Acesso em: 1º mar. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LIBERALI, Fernanda Coelho; MEGALE, Antonieta (org.). **Alfabetização, Letramento e Multiletramento em Tempos de Resistência**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

MELLO, Suely Amaral. A Escola de Vygotsky. In: CARRARA, Kester (org.). **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência Fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

NÓVOA, António. **O Regresso dos Professores**. Pinhais: Editora Melo, 2011.

PORTO, Patricia de Cassia Pereira. Educação, Literatura e Cultura da Infância: compreendendo o folclore infantil em Florestan Fernandes. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 126, enero/marzo, Centro de Estudos Educação e Sociedade. Campinas, 2014.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TELES, Fabrícia Pereira. **Educação Infantil E Atividades Sociais: teoria e prática de uma organização curricular**. Teresina, PI: EDUFPI, 2019.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO PANDÊMICO: REFLEXÕES SOBRE AS AULAS VIRTUAIS E PRESENCIAIS

Larissa Alves da Cunha
Rogéria Kécia Brito de Castro
Fabrícia Pereira Teles
Maria Ozita de Araújo Albuquerque

1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que a formação inicial e continuada dos professores e/ou profissionais da educação exige a prática do curso de formação docente como experiência necessária no desenvolvimento profissional. Ele permite que os alunos graduandos experimentem a prática de ensino no seu percurso dentro da instituição de ensino. Partindo do pressuposto de que os estágios possibilitam uma ponte entre a teoria e a prática pedagógica, o caminho precisa ser bem planejado, com objetivos claramente definidos, permitindo uma conexão com a prática docente.

A aprendizagem do pedagogo dentro do ambiente profissional se justifica pelo desafio de servir como um alicerce para a atuação e crescimento dentro das escolas, na formação de um cidadão e um profissional eficiente, pleno de seus preceitos éticos e humanos. A necessidade de o pedagogo estar sempre em busca e se aprimorando, o leva a entender que é sempre urgente se adequar à realidade social. Com isso, o acadêmico de licenciatura deve estar sempre envolvido em inúmeras atividades pedagógicas para que seus conhecimentos cresçam e obtenha ascensão pessoal, profissional, cognitiva e humana.

O objetivo principal deste trabalho é discutir a contribuição do Programa Residência Pedagógica (PRP) para a formação inicial de professores, especialmente para os alunos do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). E, dessa forma, ver como se configura a aproximação entre universidades e escolas.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A área da educação já vinha passando por grandes mudanças nos últimos anos e, depois da pandemia, o sentimento é de que o ensino não será mais o mesmo. O ensino à distância já era uma tendência dentro das universidades e, com a pandemia, isso se intensificou ainda mais. Sem dúvida, acabou sendo a única alternativa para as escolas continuarem com as suas

atividades. Então, a contragosto as escolas tiveram que migrar para um modelo de educação pouco habitual como principal caminho.

Nesse contexto de pandemia, a tecnologia deixou de ser uma ferramenta complementar e passou a ser um meio fundamental para que a educação pudesse ser exercida. E em razão dela, os professores passaram a utilizar a tecnologia como meio fundamental para o ensino.

Sabe-se que essa experiência inicial, com o uso de tecnologia, que tem várias vantagens, pode ser intensificada, após a pandemia. Com isso, novas metodologias, novas ferramentas, novas plataformas, e novas maneiras de ensinar e de aprender acabaram tomando consistência. Junto com essas mudanças, vem a exigência de novas competências e habilidades na Educação Básica.

A Base Nacional Comum Curricular (2017) propõe habilidades e competências a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica. Perrenoud (1999, p. 30) fala sobre habilidade, a exemplo:

A habilidade é uma ‘inteligência capitalizada’, uma sequência de modos operatórios, de analogias, de intuições, de induções, de deduções, funcionamentos rotinizados que se tornaram esquemas mentais de alto nível ou tramas que ganham tempo, que “inserir” a decisão.

Nesse entendimento a habilidade é o saber fazer. Já a competência é o conjunto de saberes, de habilidades, de valores, de conhecimento. Ela é a mobilização dessas habilidades, dos saberes.

Sobre o tema tecnologia, logo vem ao pensamento a ideia de diversos aparelhos tecnológicos que utilizamos atualmente. Quando se fala em evolução tecnológica, se pensa na evolução, na transformação de vários objetos: celulares, relógios, computadores. Com essa evolução, o homem descobriu que podia melhorar e facilitar seu modo de vida.

Nos dias atuais, a humanidade utiliza os novos recursos, principalmente as gerações mais jovens. E diante da pandemia, a utilização desses recursos aumentou cada vez mais sendo nos espaços de trabalho, nas instituições escolares e nas residências. Moran (2001, p. 18) diz que “Ensinar com novas tecnologias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial.”

As escolas passaram a utilizar o ensino remoto durante o período da pandemia. Mas isso afetou negativamente no aprendizado dos alunos por conta de alguns fatores como, o fechamento de escolas, falta de ferramentas e acesso para muitas dessas crianças conseguirem acompanhar as aulas e o não convívio escolar com os professores e outros alunos.

Acredita-se que esses prejuízos possam, sim, levar ao distanciamento e aumento da desigualdade de oportunidades educativas. Ao mesmo tempo, as tecnologias começam a ter um efeito muito positivo na aprendizagem do aluno e permitem também uma experiência para alunos de escola pública mais eficiente e mais efetiva.

Com todo esse problema devido a pandemia, os professores precisaram aprender imediatamente a lidar com essas tecnologias e a buscar novas formas de ensino que chamassem a atenção do aluno. Algo que já era difícil nas aulas presenciais e passou a ser mais nítido nas aulas remotas. Os professores se viram desafiados a se reinventar e buscar o próprio crescimento.

Segundo Fávero, Tonieto e Roman (2013, p. 285),

A formação docente continuada continua sendo e certamente será um dos mais importantes e centrais problemas que necessitam ser enfrentados se almejamos uma qualidade educativa. [...] é necessário e urgente, em qualquer área de atuação, refletir sobre novas formas de exercer os saberes necessários para a prática profissional.

O professor que reflete sobre sua prática docente, aumenta seu potencial de acertos e torna mais significativos os caminhos entre ensino e aprendizagem. Para o professor reflexivo, a busca do conhecimento, o diálogo, o confronto e a experiência são fundamentais na construção de novos saberes. O professor reflexivo é uma necessidade básica para o crescimento enquanto profissional da educação, tendo como princípio uma melhoria da sua prática e o seu desenvolvimento pessoal.

A docência é construída sobre o alicerce da teoria e da prática. O docente deve refletir sobre suas inquietações para construir seu conhecimento sobre a prática. É possível refletir na escola, pois é no local de trabalho que ele conta com os outros colegas dentro de um trabalho colaborativo. Pimenta (2008, p. 19-20) diz que o professor reflexivo traz a

[...] prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. Esse conhecimento na ação é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede.

Como atores e autores educacionais que os professores são, é necessário trilhar um caminho que leve à construção de uma aprendizagem coletiva e democrática, que considere a realidade de todos os agentes educacionais e sociais. É pensando criticamente a prática de hoje e de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

Ser professor reflexivo, é ser capaz de analisar a sua prática cotidiana, considerando as condições sociais em que a mesma está inserida. A experiência para o professor reflexivo é algo que torna sua ação relevante. O sentido da reflexão é agir de maneira significativa e diferenciada do ensino tradicional.

Nessa direção, descrever sobre a experiência vivida no Residência Pedagógica é um dos caminhos para refletir e dialogar sobre a profissão docente. A seguir, um resumo dessa vivência marcante no programa.

3 RELATO DA EXPERIÊNCIA: algumas marcas

3.1. Escola Jornalista Antero Cardoso Filho - Módulo 1

A experiência de estágio ocorreu na escola campo Jornalista Antero Cardoso Filho, situada na cidade de Parnaíba-PI com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental de turno vespertino. O período de realização do estágio começou no dia 12/01/2021 com uma visita à escola campo (Imagem 1), depois foi de 22/03/2021 a 31/03/2021 com a regência compartilhada, de 05/04/2021 a 14/04/2021 com a regência individual e finalizando no dia 29/04/2021 com a culminância do projeto de intervenção “Ir a uma festa de aniversário”. A regência ocorreu de maneira remota com a utilização do WhatsApp como meio mais adequado para a realização das atividades. Devido às dificuldades de acesso e equipamento, o WhatsApp foi o meio mais viável para que as crianças conseguissem acompanhar e participar das aulas remotas.

Imagem 1 – Visita à Escola Jornalista Antero Cardoso Filho - 12/01/2021.



Fonte: Acervo pessoal.

O projeto de intervenção desenvolvido foi baseado em uma atividade social voltada às ações de ir a uma festa de aniversário. As Atividades Sociais (LIBERALI, 2009; TELES, 2018), constitui alternativa curricular pautada nos princípios da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC). Tal proposta prima pela coletividade e pela realização de ações do dia a dia, corriqueiras e que normalmente os detalhes não são de conhecimento das crianças, como o simples fato de pagar por um lanche. Os adultos costumam fazer essas atividades de modo automático, mas nessa atividade em específico, foi necessário pensar conscientemente em cada ação para entender todo o processo que envolve a atividade vivida.

Os recursos pedagógicos utilizados foram: vídeos de curta-metragem, atividades digitadas em Word e PDF, ilustrações, áudios com mensagens de orientação no grupo de WhatsApp. Dentre os recursos multimidiáticos para desenvolvimento das aulas, a utilização de ferramentas tecnológicas como: computador, celular, Internet e softwares (sistemas operacionais, aplicativos: WhatsApp, Google Meet e Google Forms).

Os resultados obtidos durante todo o projeto de intervenção com a regência individual foram positivos para as crianças que puderam participar. A questão é que por serem crianças carentes, com poucos recursos, acesso restrito a Internet, equipamento inadequado para a aprendizagem, uma parte dos alunos não conseguiram acompanhar todo o processo, já outra parte conseguiu fazer todas as atividades propostas e mostraram que o aprendizado foi alcançado.

Como todas as aulas foram realizadas via WhatsApp, a interação com os alunos foi mediada por áudios, vídeos e mensagens escritas; e, os retornos das crianças, de maneira semelhante. A cada aula o pedido de máxima interação possível e os alunos que conseguiam participar sempre traziam vídeos demonstrando o pedido, enviavam fotos das tarefas feitas ou fazendo-as, enviavam áudios com perguntas ou respondendo nossas solicitações.

A aprendizagem que tive durante esse tempo de regência foi essencial para eu ter uma noção de como é difícil ministrar aulas remotamente, mas não é impossível. Aprendi diversas maneiras de chamar a atenção dos alunos, instigando-os a pensar sobre os temas e expressar opiniões sobre eles, pedindo sempre que possível, o envio de vídeos pelas crianças para que eu pudesse acompanhar a tarefa feita por elas.

3.2 Período de formação - Módulo 2

3.2.1 Padlet: diário de formação e reflexão-crítica

Logo no primeiro encontro de formação, nos foi apresentada a ferramenta online Padlet como o diário de formação e reflexão para o módulo II, nele foi socializado materiais de apoio aos estudos, a exemplo de textos para leitura e desenvolvimento de estudos dirigidos, apresentações em slides e manual didático para jogos;

Na ferramenta Padlet, organizada pela professora orientadora do subprojeto pedagogia, há²⁹ a indicação de sites que podem ajudar no desenvolvimento das aulas como: (a) plataforma de aprendizado baseada em jogos (Kahoot); (b) software para criar apresentações animadas de explicação (PowToon); (c) plataforma para criar conteúdo criativo, digital e interativo (Genially); (d) plataforma de design gráfico que permite a criação de gráficos de mídia social, apresentações, infográficos e outros conteúdos visuais (Canva); (e) Plataforma de Letramento (Cenpec); (f) Laboratório de Educação (Labeledu), (g) Glossário Ceale; (h) plataforma para criação de atividades personalizadas, em modelo gamificado (Wordwall); (i) Portal Trilhas.

E também há a indicação de alguns vídeos para estudo sobre: (a) Consciência Fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização (Live com a Pedagoga Clarissa Pereira e o Professor Artur Gomes de Moraes); (b) Atividades linguísticas como construção de sentidos (Linguagem de Mundo); (c) Educação Infantil: alfabetização e letramento (Alfalettrar); e (d) Consciência Fonológica - fase pré-fonológica e fase fonológica (Alfalettrar Cenpec).

Houve também sugestões no Padlet para prática em sala de aula com: (a) “O livro das adivinhas” de António Mota; (b) “É um Livro” de Lane Smith; (c) Cantigas de roda; (d) Parlendas Infantis; (e) “Dedo Mindinho” de Ana Maria Machado; e (f) Histórias de Ana Maria Machado.

Além das sugestões postadas no Padlet, os residentes possuíam um mural individual para a postagem de estudos de caso, jogos, materiais educativos e atividades desenvolvidas durante a regência individual. Como especificado aqui, o relato será apenas sobre o período de formação, com estudos voltados para a Consciência Fonológica, Sistema de Escrita Alfabética, Letramento Literário e Cultura Maker, todos seguindo as diretrizes educacionais da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017).

²⁹ A ferramenta ainda se encontra disponível para pesquisa e socialização das ações do subprojeto Pedagogia no endereço eletrônico: <https://pt-br.padlet.com/fabriciateles/vmaksdsx948d0udg>

3.2.2 Pensar a formação de professores

De acordo com os estudos realizados sobre Formação de Professores houve um estudo dirigido referente a António Nóvoa com o texto “Para uma formação de professores construída dentro da profissão”, mas antes foi necessária uma pesquisa para que houvesse um conhecimento sobre quem é António Nóvoa. Logo na primeira pesquisa na Internet, foi encontrada uma matéria da Nova Escola falando sobre ele, o chamando de “o garimpador de histórias de vida”. Na matéria, António Nóvoa é português,

historiador da Educação e reitor honorário da Universidade de Lisboa, é um dos intelectuais de maior circulação internacional no debate pedagógico atual. Ele pertence a uma geração que concentra atenções em aspectos intra-escolares, como currículos e competências, formação inicial e continuada e processos de aprendizagem. A capacitação de professores é o tema que ele privilegiou (FERRARI, 2008, p. 36).

No texto “Para uma formação de professores construída dentro da profissão”, o autor António Nóvoa (2009, p. 27) fala da necessidade de mudanças na educação. Já de cara, ele traz algo impactante e verdadeiro, que “há um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas”. Nisso ele é bem claro em ser contra às “modas pedagógicas” em que um segue as palavras vazias do que o outro diz, mas não tem a vivência intrínseca no ambiente educacional, não tem conhecimento das diferentes realidades sociais e segue com o discurso, “discurso gasoso”. Por isso o autor defende a grande necessidade da “formação de professores construída dentro da profissão.

O autor fala também do que é ser um bom professor. Isso depende muito de vários fatores. Ser um bom professor não é uma receita de bolo a seguir e que a seguindo ele recebe o troféu de bom professor, é algo mais complexo, profundo e infinito. No texto ele traz alguns apontamentos do que é ser um bom professor: o bom professor precisa ter o conhecimento, saber bem o que ensina; ter uma cultura profissional aprendendo com a experiência dos colegas de trabalho, registrando as práticas, as reflexões e o meio avaliativo; ter um tato pedagógico, saber lidar com as relações, comunicações e situações; o trabalho em equipe, voltado para a coletividade e colaboração de todos os envolvidos; o compromisso social, saber ir além da escola, se voltar também para a comunidade.

O texto diz algo que já foi discutido em alguns momentos da graduação, a necessidade de uma formação de professores mais voltada para a teoria e ao mesmo tempo para a prática. Necessitamos dos direcionamentos e ensinamentos mais voltados para as vivências

profissionais, algo mais concreto para que tenhamos uma noção da verdadeira realidade a qual a sociedade se encontra. O autor utiliza bem suas palavras e se faz entender com facilidade, discutindo algo tão relevante e importante para a formação acadêmica.

3.2.3 Teoria da Psicogênese - Sistema de Escrita Alfabética (SEA)

Outro estudo realizado foi sobre o texto “A Teoria da Psicogênese da Escrita: a escrita alfabética como sistema notacional e seu aprendizado como processo evolutivo” de Artur Gomes de Moraes. Essa teoria foi criada por Ana Teberosky (1979) e Emilia ferreiro (1985) que ficou conhecida como “Teoria da Psicogênese” ou “Teoria da Psicogênese da Escrita”.

De acordo com essa teoria, os alfabetizando passam por etapas e níveis de escrita que se divide na (a) Fase pré-silábica em que os indivíduos ainda não sabem o que a escrita representa ou nota, normalmente são representadas por desenhos, garatujas e rabiscos parecidos com letras; (b) Fase Silábica em que a criança passa a interpretar que o que a escrita nota ou registra é a pauta sonora das palavras que falamos, para cada sílaba pronunciada, coloca-se uma letra. Essa fase tem os subgrupos representados pelas Silábicas Quantitativas (sem valor sonoro) e Silábicas Qualitativas (com valor sonoro); (c) Fase silábico-alfabética em que a criança já descobriu as partes orais das palavras faladas, mas algumas letras não são escritas; (d) Fase alfabética em que as crianças escrevem uma letra para cada fonema pronunciado, mas ainda cometem muitos erros ortográficos.

Existe variações de escrita de uma mesma criança e de um grupo de alunos, é denominada de variabilidade de respostas de uma mesma criança em uma mesma situação e a variabilidade de percursos de alunos de uma mesma classe durante a alfabetização, a exemplo, no 1º ano do ensino regular, há uma diferença de ritmo de aprendizagem. O ritmo de apropriação do SEA (MORAIS, 2012) tende a depender bastante das práticas de ensino que a escola desenvolve. As crianças menos favorecidas tendem a aprender mais lentamente, comparado com as crianças mais favorecidas, que aprendem mais rapidamente. Isso não quer dizer que o ensino deva permanecer com o ensino de cartilhas, mas sim com uma proposta clara de ensino do sistema de escrita alfabética e do letramento. Algo que o texto diz é que devido a utilização errônea da teoria, surgiram 3 problemas preocupantes: o não ensino da relação grafema-fonema, o descuido com a caligrafia e a não preocupação em ensinar uma ortografia correta.

3.2.4 Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo alfabetizador

A consciência fonológica é a habilidade de manipulação dos sons que as pessoas possuem, há a percepção dos sons das palavras que são parecidos, por exemplo, palavras que iniciam ou terminam com o mesmo som, palavras grandes ou pequenas. Ela trabalha com as habilidades de percepção do som, para isso é indicado que se faça um diagnóstico do que a criança conhece em relação a escrita e aos sons das letras.

Ela é dividida em duas fases: (a) pré-fonológica onde se encontram os níveis de escrita icônica, garatuja e pré-silábica, em que a criança não se deu conta de que a palavra é formada por sons; e (b) fase fonológica subdividida em silábica sem valor sonoro, silábica com valor sonoro, silábica alfabética, alfabética e ortográfica, a qual essa fase está ligada ao conhecimento fonológico e das letras. Sobre esse estudo, foi solicitado uma busca em nossa experiência prática de residente, isto é, uma tarefa de uma criança do 1º ano do Ensino Fundamental em que fosse possível perceber em qual fase ela se encontrava. Essa experiência de pesquisa e análise foi muito rica pela oportunidade de discussão que gerou.

3.2.5 Tempos para leitura

É importante saber que o planejamento do que ensinar ao longo do ano faz toda diferença para que ocorra um aprendizado satisfatório das crianças. Sabendo que as crianças possuem um ritmo de aprendizado desigual, é interessante trabalhar com modalidades organizativas, sendo que essa metodologia proporciona uma flexibilização do tempo determinado para uma atividade, permitindo que seja feita retomada de conteúdo, caso seja necessário. Sendo assim, é uma forma de planejar a leitura que ofereça possibilidade de organização frequentes nos planos de trabalho. Alguns exemplos dessas modalidades são: (a) atividade permanente; (b) sequência didática; (c) projetos e (d) atividades ocasionais. E como organizá-las?

As atividades permanentes acontecem com regularidade, diariamente, semanalmente ou mensalmente, durante um determinado período, seja curto, médio ou de longo prazo. Elas tem como principal objetivo criar um contexto para que o aluno fique mais familiarizado com determinado tema, como exemplo temos os modelos diários de leitura que possibilitam que os alunos aprendam mais sobre a linguagem e desenvolvam o hábito de leitura; atividades que envolvem a prática com exercícios, desenhos, momentos de higiene e alimentação; rodas de conversa sobre notícias e acontecimentos do dia.

Outra modalidade é a sequência didática que são atividades planejadas que evoluem nível de dificuldade, ou seja, o conteúdo que vem a seguir depende do conteúdo que já foi realizado e aprendido anteriormente. As sequências didáticas finalizam o domínio de um conteúdo, temos os exemplos de desenvolver trabalhos com linguagem multimodal, a citar os gráficos e tabelas (linhas e colunas);

Sobre a metodologia de projetos, são necessárias várias etapas desde o levantamento do problema até a produção final de algo, fruto desse trabalho como a culminância. No âmbito escolar os projetos são apresentados como um conjunto de atividades, onde professor e aluno possuem propósitos em comum de concluir o objetivo despertando o interesse e a curiosidade dos alunos por novos conhecimentos. No final do projeto, é importante considerar o que os alunos aprenderam durante o processo.

As atividades ocasionais são aquelas que não foram planejadas previamente, mas que devem ser registradas pois são importantes para a trajetória de aprendizado da turma. Ela pode acontecer por conta de uma notícia, um fato que gerou exaltação da turma. Com esse tipo de atividade é possível vivenciar bons momentos de leitura e aprendizagem.

3.2.6 Cultura Maker

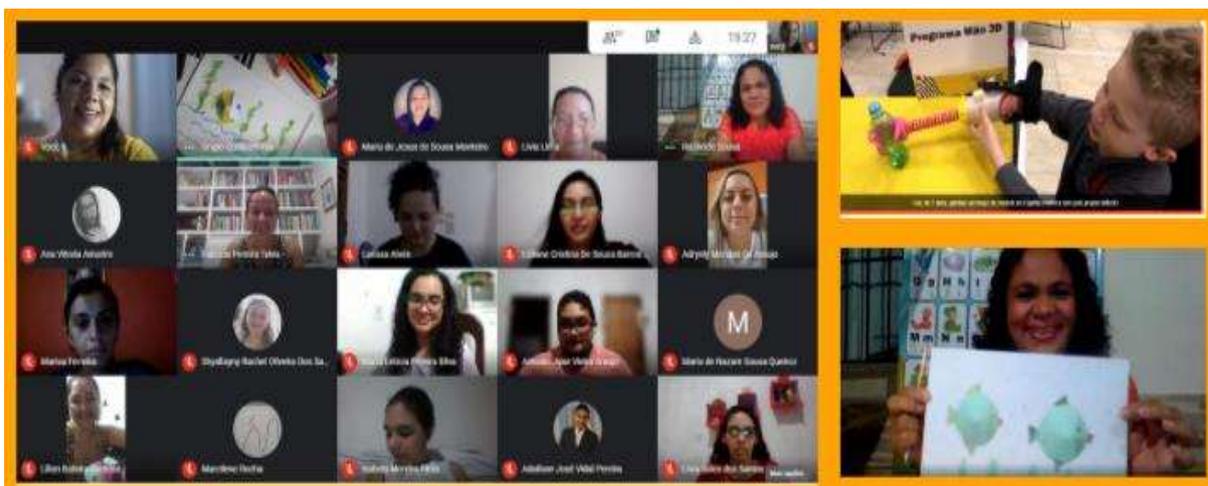
Cada vez mais pessoas estão criando e fazendo suas próprias coisas, a Cultura Maker está dominando o mundo, ela surgiu a partir do movimento “do it yourself” ou “faça você mesmo”. Esse estilo prega a criatividade ao fazer as coisas, sustentabilidade de consumir menos, a colaboração com o aproveitamento de coisas e ideias já criadas por outras pessoas, a democratização da informação e a promoção de autonomia tecnológica.

Através do pensamento maker é possível criar uma cultura de invenção e criatividade, empatia e colaboração ao trabalhar com metodologias ativas. Isso permite ao professor transformar ferramentas em agentes de modificação, através dos quais os alunos são ouvidos e se tornam parte vital do processo de aprendizagem. O movimento maker propôs nos últimos anos o resgate da aprendizagem mão na massa, trazendo o conceito “aprendendo a fazer”, que aplicada ao ambiente escolar, tem como o objetivo promover e estimular a criação, investigação e resoluções de problemas, usando ao máximo qualquer tipo de recurso. [...] (GAROFALO; NEW ROUTES, 2018).

Participamos de um WorkShop virtual (IMAGEM 2) com o tema: Educação Básica - foco na Educação Infantil e Ensino Fundamental: Cultura e Letramento Digital. Nesse encontro houve a discussão sobre cultura digital, o processo de evolução das tecnologias digitais, letramento digital e utilização de redes sociais no ensino. Foi debatido também sobre o ensino

remoto e as novas propostas de aprendizagem com a BNCC e o ensino remoto e as propostas de ensino remoto para a Educação Infantil. E por último veio a educação básica e a importância do aprender fazendo com os questionamentos sobre o que é a cultura Maker? Como estruturar atividades baseadas na cultura Maker? E finalizando com atividades práticas em aulas remotas.

Imagem 2 – Registro do 1º dia de Workshop



Fonte: AtualizaE - Programa de Letramento Digital para Professores.

3.3 Escola Municipal de Educação Infantil Sônia Viana - Módulo 3

Na Escola Municipal de Educação Infantil Sônia Viana, o estágio foi realizado com preceptora Profa. Rogéria Kécia Brito de Castro. Esse estágio tem por responsabilidade trazer experiências para a vida do residente, fazendo a junção do ambiente institucional com o ambiente de trabalho, que aqui se refere às atividades realizadas na escola campo. Esse tipo de experiência dentro do estágio teve por objetivo preparar o (a) profissional para o trabalho produtivo de licenciandos.

De acordo com os objetivos de estágio contidos no Plano de Ação³⁰, foram apresentadas as ações específicas do subprojeto do Residência Pedagógica e a proposta para o módulo 3. Houve a apresentação e entrega das fichas de estágio; discussão sobre o texto: “A criança no Ciclo Alfabetizador”; apresentação e entrega das fichas de estágio; apresentação do Padlet RP/Estágio; Proposta da ação pedagógica individual para o estágio (Projeto de Intervenção), os Planos de Aula juntamente com a utilização de recursos pedagógicos; foi realizada a atuação na Regência Compartilhada e na Regência Individual; e concluindo os objetivos do estágio foi feita a escrita do Relatório Final.

³⁰ Documento organizador do estágio produzido pelo residente como etapa inicial de suas intenções no estágio

A regência compartilhada ocorreu entre os dias 24/11/2021 e 09/02/2022 com observação dentro da sala de aula, preenchimento do roteiro de observação da escola e preparação de materiais para o início das aulas. A elaboração de Projeto de Intervenção aconteceu nos dias 08/12/2021 a 18/01/2022.

O processo de elaboração do projeto de intervenção foi pensado para ser escrito em grupo e teve início com a discussão de temas condizentes à ação docente e análise dos documentos oficiais, sendo eles: a) Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) Educação Infantil; b) PPP da escola EMEI Sônia Viana; c) leitura do artigo: Política Nacional de Alfabetização: foco na literacia e silenciamento do letramento; d) participação na aula especial com a Profa. Dra. Georgyanna André Silva Morais UEMA/Caxias, que falou sobre pontos relevantes da Política Nacional de Alfabetização (PNA); e) houve a análise do plano da disciplina para o ano letivo, análise do livro didático e outros materiais adotados; f) conhecemos o perfil dos alunos (sociodemográfico, desempenho escolar, necessidades especiais e outros), g) aconteceu a elaboração da proposta da ação pedagógica individual de estágio e h) elaboração do projeto de intervenção, planos de aula e recursos pedagógicos.

A Regência Individual aconteceu no período de 10/02/2022 a 24/03/2022 de modo presencial. A abertura do projeto se deu pela acolhida da turma na sala de aula, apresentação do projeto de intervenção no pátio, com danças, brincadeiras e atividades de pintura. O primeiro dia de aula foi com o tema dos sentimentos para abordar como as crianças estavam se sentindo indo para a escola. Houve o diálogo sobre a música da sensibilização, conversa sobre os sentimentos, exibição dos emojis mostrando os sentimentos. Contação da história do “Livro dos Sentimentos”, de Todd Parr e atividades com pintura de emoji.

Em outro dia teve o tema foi “a Escola”, sendo que a sensibilização da aula se deu pela leitura de um poema “A Escola” de Dani Cristina Cayres. Houve um diálogo com os alunos sobre o poema, sobre os profissionais e os espaços da escola. A professora/residente levou as crianças para conhecerem os espaços da escola e os funcionários. Depois que retornaram para a sala de aula, houve uma conversa sobre o que as crianças viram. Houve a produção de um cartaz feito pela professora/residente em que ela escreveu os nomes dos funcionários da escola e as crianças fizeram a análise do que foi apontado durante a aula.

Bem interessante foi o dia de aula que teve como tema o questionamento “Quem sou eu?” em que a sensibilização aconteceu com a leitura do livro “A Cor de Coraline” de Alexandre Rampazo. Após a contação da história, houve um diálogo sobre a história contada, as características individuais, a importância do respeito e da convivência harmoniosa. Dentre as ações, a brincadeira do espelho com a música “Espelho, espelho meu” em que as crianças

olharam para o espelho e apontavam as partes do rosto. Logo após houve a atividade de autorretrato em que as crianças receberam espelhos impressos em papel chamex e fizeram seu autorretrato desenhando com giz de cera. Todos os trabalhos foram exibidos em um painel no pátio da escola.

A culminância do projeto aconteceu com a apresentação das atividades desenvolvidas durante o projeto (murais no pátio). Houve a apresentação de danças com músicas pelos alunos do Infantil III (IMAGEM 3), teatro das crianças do Infantil IV mostrando as profissões existentes na escola, produção e distribuição dos lanches feitos pelos alunos do Infantil V. Na imagem abaixo, um dos momentos do projeto desenvolvido na escola.

Imagem 3 – Dança do Infantil III.



Fonte: Acervo pessoal.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve o objetivo de discutir e apresentar momentos marcantes do Programa Residência Pedagógica (PRP), bem como a contribuição do mesmo para a formação inicial do professor. A tessitura apoiou-se na experiência do subprojeto RP do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), campus Prof. Alexandre Alves de Oliveira.

Com base na descrição realizada percebeu-se que o PRP favoreceu a troca mútua de saberes entre acadêmicos da universidade e professores das escolas de forma significativa para ambos. Com isso, aproximou a formação inicial docente das reais demandas do ensino das escolas públicas.

Outro ponto importante é o caráter de aprofundamento proposto pelo Programa. Ao todo, os residentes cumpriram uma carga horária total de 414 horas nas escolas-campo. Para o residente, o foco na práxis pedagógicas, realizada na instituição de ensino básico. Para finalizar e contribuir com a melhoria desse programa sugerimos que mais políticas educacionais focalizem a formação prática nos cursos de graduação em licenciaturas .

REFERÊNCIAS

- AYRES, Antônio Tadeu. **Prática pedagógica competente: ampliando os saberes do professor**. ed. 7. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 30 mar. 2022.
- CUNHA, Larissa Alves; CARVALHO, Rozileide de Sousa; TELES, Fabricia Pereira. Experiências vividas remotamente no Residência Pedagógica com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental na cidade de Parnaíba-PI. In: TELES, Fabricia Pereira; ALBUQUERQUE, Maria Ozita de Araujo. **Residência Pedagógica e Alfabetização: relatos de experiência do Curso de Pedagogia UESPI/PHB, em tempos de pandemia**. Teresina-PI: FUESPI, 2022. p. 114-129.
- FERRARI, Márcio. Antônio Nóvoa: o garimpador de histórias de vida. Pensadores da Educação. Revista Nova Escola, local, 215, 01 de setembro de 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1666/antonio-novoa-o-garimpador-de-historias-de-vida/> Acesso em: 10 jun. 2021.
- FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; ROMAN, Marisa Fátima. A formação de professores reflexivos: a docência como objeto de investigação. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 2, p. 277-288, maio/ago, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117127493003.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2022.
- GAROFALO, Débora. Como trazer a Educação 4.0 para dentro da sala de aula. **New Routes**, 2018. Disponível em: <https://www.newroutes.com.br/cultura-educacao/como-trazer-a-educacao-4-0-para-dentro-da-sala-de-aula/>. Acesso em: 19 Out. 2021.
- MORAIS, Artur Gomes. A Teoria da Psicogênese da Escrita: a escrita alfabética como sistema notacional e seu aprendizado como processo evolutivo. In: MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. (Como eu ensino). p. 45-79.
- MORÁN, José. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas: Papirus, 2001.
- NÓVOA, Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, Antônio. **Professores: imagens do futuro presente**. Educa, Lisboa, 2009. p. 25-46.
- PERRENOUD, Philippe. **Construir as Competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- TELES, Fabricia Pereira. **Educação Infantil e Atividades Sociais: teoria-prática de uma organização curricular**. Teresina-PI: EDUFPI, 2019.

“SE ESCOLA FOSSE MINHA, EU IRIA ALFABETIZAR”: O CAMPO INTERDISCIPLINAR DA LUDICIDADE PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS

Silvânia Lúcia de Araújo Silva
Paulo César Geglio
Fabiana da Silva Santos Araújo
Joyce Hellen Ricardo Grigório

1 INTRODUÇÃO

Este texto discute o processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental com o suporte da ludicidade. Ele é fruto de uma experiência que desenvolvemos no contexto do Programa de Residência Pedagógica (PRP), do curso de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CCHSA) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e que, também, se tornou um trabalho de final de curso. Trata-se de uma prática pedagógica desenvolvida durante o ensino remoto, no momento pandêmico, quando estávamos sob a condição de distanciamento social e com nossas escolas fechadas. Assim, o presente texto, além do relato da nossa experiência, apresenta, antes disso, um quadro teórico sobre a alfabetização.

Para desenvolver nosso trabalho junto aos alunos da escola atendida pela PRP, partimos do princípio de que o processo de alfabetização, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), deve ser capaz de incentivar e desenvolver as habilidades e competências com foco na ortografia, expandindo, assim, os conhecimentos e habilidades linguísticas (BRASIL, 2018, p. 90) e, por isso, abordamos aspectos que caracterizam o processo de alfabetização em uma prática lúdica, cujo fomento seja pautado em uma aprendizagem construtiva e motivadora.

Atualmente, no Brasil, o processo de alfabetização tem sido algo bastante discutido, não só entre profissionais da área, mas também por políticos e pela sociedade em geral, isso porque a alfabetização é um momento do processo de escolarização essencial para a aprendizagem das crianças. De fato, é nele que elas terão o primeiro contato com a leitura e a escrita, tornando-se assim uma fase de grande desafio tanto para o professor quanto para elas. É nesse momento da escolarização que o professor deve perceber e refletir pedagogicamente para entender como a alfabetização é complexa para a criança e, dessa forma, considerar o conhecimento que ela já traz quando chega na escola, pois, segundo Ferreiro (1996, p. 24), “O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais, assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças”.

Nos últimos dois anos, com a pandemia causada pelo vírus da Covid -19, ocorreram mudanças significativas na forma de ensinar, o que foi um grande desafio para todos, principalmente para os professores e para os alunos, que precisaram se adaptar à uma realidade diferente da sala de aula física. Com isso, o que já era desafiador passou a ser ainda mais. Convivendo com a prática da alfabetização no ensino remoto, como residentes, vimos os professores adaptarem suas práticas de ensino e ter que aprender a manipular recursos digitais, que os levaram a “reinventar” e adaptar seu saber-fazer docente e a aprendizagem das crianças com atividades diversificadas, a fim de estimular a participação dos alunos e chegar a um resultado de aprendizagem satisfatório. Sobre a adaptação de professores no processo de ensino da alfabetização, Cagliari (2013, p. 38) destaca que “[...] o professor não precisa de um método específico, ele faz seu próprio método usando sua criatividade e experiência”. E, acreditamos, que foi isso que aconteceu.

Por meio do Programa de Residência Pedagógica (PRP), foi possível desenvolver algumas práticas alfabetizadoras, sem desconsiderar a necessidade de dinamizar o ensino. Para tanto, apostamos nossa prática em uma alfabetização lúdica, com práticas e métodos de ensino que envolvessem os alunos. Nessa construção didática, despertar o interesse das crianças fazendo com que percebessem a aprendizagem como algo prazeroso e divertido foi nosso maior desafio e satisfação. Sob essa perspectiva, ancoramos nossa justificativa para a escolha da temática ora apresentada. Sentimentos que, juntos, podíamos compartilhar nossa experiência que, em nossa avaliação, foi exitosa e se mostra para além de um relato, ou seja, na forma do texto que apresentamos. Mais que uma experiência relatada, tentamos fazer nesse momento uma reflexão sobre o processo de alfabetização com o recurso de práticas lúdicas, como possibilidade didático-metodológica que visou estimular a motivação para a aprendizagem em tempos de ensino remoto. Dialogamos com autores do campo conceitual da alfabetização, do letramento e da ludicidade, como, por exemplo, Emília Ferreiro, Magda Soares, Kishimoto, sob o confronto de documentos legais como a Política Nacional da Alfabetização (PNA) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Ao longo de mais de 100 horas de atividades práticas realizadas com alunos de uma escola pública no contexto das ações do PRP, notamos que havia possibilidade de incorporarmos a ludicidade no processo de ensino e aprendizagem, “[...] mas para que uma atividade pedagógica seja lúdica é importante que permita a fruição, a decisão, a escolha, as descobertas [...]” Foi essa perspectiva que nos motivou a desenvolver as atividades com as crianças.” (BORBA; 2007, p. 43).

Na seção a seguir, tratamos de marcos regulatórios importantes para a Alfabetização no Brasil, conceitos teóricos e discussões que embasam nossas experiências no Programa de Residência Pedagógica, um lugar formativo e reflexivo, de muitos aprendizados e aprendizagens.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1 O que regulamenta o conceito de Alfabetização no Brasil? Entre a BNCC e a PNA

A alfabetização é o processo de aprendizagem em que se desenvolve a habilidade de ler e escrever, cujas atividades envolvem o aprendizado do sistema alfabético da Língua Portuguesa, a coordenação motora e a formação de palavras, sílabas, frases e textos (SOARES, 2009). Essa fase da educação escolar se torna uma das mais importantes para as crianças, pois é momento em que elas ingressam no processo da leitura e escrita. Frequentemente os estudos que envolvem os processos de alfabetização se traduzem na possibilidade de discutir e refletir acerca de seu conceito e de suas concepções enquanto processo de aquisição da leitura e da escrita, seja para crianças, jovens ou adultos. É um processo complexo que deve incluir a prática não apenas de uma habilidade, imbuída pela passagem do oral para o escrito, mas de um conjunto de habilidades responsáveis pela aprendizagem da língua materna, constituindo-se, portanto, em um processo “[...] permanente e nunca interrompido” (SOARES, 2008).

Nossas discussões acerca da alfabetização se efetivam sob o olhar crítico da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Política Nacional de Alfabetização (PNA), documentos legais do Ministério da Educação (MEC), que orientam o processo. No primeiro, há uma sinalização direta da alfabetização com os dois primeiros anos do ensino fundamental, cuja ação pedagógica deve ter como foco a garantia de oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado “[...] ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos” (BRASIL, 2018, p. 59). No segundo, por sua vez, observa-se uma tentativa de “indução metodológica” do processo de alfabetização, mas naquela perspectiva de Pilatos sobre a crucificação de Jesus: “Dessa questão, sou inocente, por isso, lavo minhas mãos”.

Dito isso, ressalta-se que a Base Nacional Comum Curricular é fruto de um amplo debate com os mais diferentes atores na área da educação, como amplamente foi divulgado, mas também sofreu severas críticas dos setores da educação que refletem sobre o “Currículo”. Na BNCC a tendência predominante é definir o progresso das aprendizagens essenciais em cada fase da educação básica, destacando sempre as necessidades, habilidades e objetivos em cada etapa, como o próprio documento registra em suas páginas introdutórias. Trata-se de um

documento que orienta, de maneira detalhada, que cada etapa da educação básica para que seja explorada da melhor forma, desenvolvendo os aspectos cognitivos, sociais, emocionais e culturais da criança e buscando a plena formação humana. “Aprender a ler e escrever, oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: ampliar suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social” (MEC, 2018, p. 63). Mas, afinal, o que podemos apreender desse processo?

O processo de alfabetização tem início muito antes da criança ingressar na escola, ou seja, desde antes ela já se mostra curiosa para explorar o mundo e aprender com suas interações sociais. A BNCC, por sua vez, é o documento que orienta as aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver em toda a etapa da educação básica, apresentando as competências e conhecimentos que os alunos devem ser levados a desenvolver durante esse processo. A proposta para a alfabetização na BNCC trata de oferecer um ensino progressivo das múltiplas aprendizagens, alinhando as experiências vividas com a valorização da ludicidade durante a aprendizagem, o que em muito se assemelha à experiência que apresentamos nesse trabalho.

Na BNCC, a alfabetização, apesar das críticas, divergências teóricas e políticas, tende a orientar o trabalho dentro de uma perspectiva voltada para a concepção construtivista de aprendizagem, no que tange aos processos pelos quais as crianças se apropriarem da escrita, sem desconsiderar a consciência fonológica, com uma ótica voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades. Dessa forma, a alfabetização deve ser capaz de incentivar e desenvolver as habilidades e competências com foco na ortografia, expandindo, assim, os conhecimentos e habilidades linguísticas: “Alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante” (BRASIL, 2018, p. 90).

Outro documento que serve de referência para a alfabetização é a Política Nacional de Alfabetização (PNA), que é considerado um dos marcos regulatórios da educação brasileira. Instituído pelo decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, o tema da alfabetização, essencial para a vida escolar, e o pleno desenvolvimento integral da criança são abordados com muita ênfase. Por meio da Secretaria de Alfabetização do Ministério da Educação (MEC) a PNA é apresentada como uma possibilidade que tem como objetivo contribuir para melhorar a qualidade da educação na fase de aquisição da leitura e escrita, combatendo o analfabetismo brasileiro. Todavia, é preciso ressaltar que houve muitas críticas ao documento, sobretudo na sua forma de divulgação e implementação. Isso porque, para além da tentativa de engessamento

das atividades de alfabetização, a PNA ao mesmo tempo em que sugere indícios sobre um método, não o apresenta de forma explícita. Ao contrário, seus autores sustentam que não estão definindo método, mesmo quando afirmam que as abordagens devem ir do simples para o complexo e apresentam uma opção metodológica das abordagens sintéticas da alfabetização. O documento também prioriza um método de ensino sobre os demais, que é o método fônico. Embora o documento em si não institua nominalmente um método, no texto que trata do que o professor precisa levar em consideração na alfabetização, é possível identificar uma escolha metodológica (NOVA ESCOLA, 2019).

A PNA, conforme sua própria redação, resulta da busca da sociedade brasileira por uma educação satisfatória, que exige cada vez mais o empenho dos gestores e governantes no que diz respeito à educação, mas, além disso, também é resultante de uma realidade educacional escassa que requer urgentemente mudanças políticas voltadas para área da alfabetização que, como podemos observar, ainda carece de atenção. Como argumento para a implementação dessa política, o MEC defende que, ao reconhecer a diferença entre o som de uma palavra e a forma de escrevê-la, a criança desenvolve mais rapidamente as habilidades de ler, escrever e falar. Para o Ministério, a escolha “desse” método se dá com base em indicadores que concluem que metade das crianças brasileiras que cursam o 3º ano do ensino fundamental não completou seu ciclo de alfabetização (SILVA *et al.*, 2020). Ainda de acordo com a pesquisadora, além de “sugerir” (de forma implícita) o uso do método fônico como principal caminho para a aquisição da leitura e da escrita, a PNA também estabelece uma expressão que se alarga significativamente em seu texto: a literacia familiar, sugerindo que o processo de alfabetização tem início em casa com a família, que deve ter responsabilidade também nesse processo. Ademais, há que se destacar que a PNA não faz menção às práticas de letramento, o que suscita mais um ponto crítico do documento.

No campo conceitual da alfabetização, a PNA elenca seis componentes que devem apoiar boas práticas de alfabetização, sendo eles: **consciência fonêmica**, que diz respeito ao conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala e a capacidade de manipulá-las intencionalmente; **instrução fônica sistemática**, que leva a criança a aprender as relações entre as letras (grafemas) e os menores sons da fala (fonemas); **fluência em leitura oral**, que diz respeito à habilidade de ler um texto com velocidade, precisão e prosódia; **desenvolvimento de vocabulário**, que é essencial à alfabetização e tem por objetivo tanto o vocabulário receptivo e expressivo, quanto o vocabulário de leitura; **compreensão de textos** e a **produção de escrita**, que dizem respeito à compreender textos e à habilidade de escrever palavras e de produzir textos. (BRASIL, 2019)

Além dos aspectos relativos ao método, responsabilidade familiar com a compreensão de literacia familiar, invisibilidade ao termo letramento, e adoção da expressão “literacia³¹” encontramos, nesse documento mais um campo de disputas do que de similaridades acerca de vários elementos que envolvem a alfabetização. Em tempo, ainda de acordo com Silva *et al.* (2020, p. 13, grifo na fonte):

Desfazendo-se de estudos robustos sobre os conceitos de Alfabetização e de Letramento, engendrados nas últimas décadas em nosso país, a PNA desconsidera veementemente as concepções desse último e introduz, como se fosse um conceito ‘novo, atual e internacionalmente aceito’, a ‘Literacia’.

O que se percebe, portanto, é um campo de disputa conceitual de natureza semântico-pedagógica, uma vez que o documento retira completamente de sua pauta o conceito de letramento e escolhe não adotar e/ou ampliar o escopo no seu entorno e define literacia, na perspectiva da alfabetização, como um “[...] conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva” (BRASIL, 2019, p. 21), assumindo seu conceito e tornando completamente invisível o conceito de letramento.

É neste cenário, enfim, que se encontra regulamentada a alfabetização em nosso país que, para além dos desafios a serem superados nos documentos da BNCC e da PNA, é preciso criar e pensar estratégias que deem conta dos dois anos de ausência do processo de ensino e aprendizagem das crianças nas escolas, devido a pandemia da Covid-19, que, sem dúvida, deixou muitas lacunas. Por isso, para além do conceito de literacia, importa discutir a alfabetização e o letramento na perspectiva de Emília Ferreiro e Magda Soares a fim de que, em detrimento das políticas públicas de nosso país para a alfabetização, busquemos os melhores caminhos para continuar seguindo.

2.2 Entre o campo conceitual da alfabetização e do letramento: algumas discussões à luz de Emília Ferreiro e Magda Soares

Como já vimos até aqui, o processo de alfabetização além de ser fundamental para o desenvolvimento educacional da criança, também é bastante complexo, uma vez que requer

³¹ Algumas informações importantes sobre o termo “Literacia”: No final dos anos de 1970, a Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) propõe a ampliação do conceito de *literate* (alfabetizado/a) para *functionally literate* (alfabetizado/a funcional), ou seja, alguns anos depois, em meados dos anos de 1980 se dá, simultaneamente, como afirma Soares (2003), a invenção do *letramento* no Brasil, do *illettrisme*, na França, da *literacia*, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado Alfabetização. Aparentemente, os termos dão conta de tratar coisas bem diferentes, quando, na verdade, são termos semelhantes que provêm da mesma origem do inglês *literacy* (SILVA et al., 2020, pp. 10-11). A importação (ou apropriação) e uso do termo *literacy* não se faz, contudo, de forma neutra. O significado desse termo carrega as especificidades da cultura na qual ele está inserido e isto equivale, também, para suas traduções.

maior atenção tanto da escola quanto do professor. É nessa etapa da educação que a criança desenvolve a competência da leitura e da escrita, requisitos fundamentais para o exercício de ações no meio social em que está inserida. Nesse sentido, como enfatiza Silva *et al.* (2020), faz-se necessário considerar que o conceito de alfabetização sofreu mudanças nas últimas décadas, com o surgimento das novas tecnologias de acesso à informação, que fazem com que a alfabetização designe diferentes formas de ações na e pela educação em contextos dinâmicos, em que se discutem novas concepções de escrita, permitindo-se, conseqüentemente, pensar outras formas de se pensar a relação do sujeito com a escrita.

Para que possamos entender melhor como se dá esse processo de aprendizagem, apresentamos as contribuições de duas autoras com expressiva produção e conhecimento sobre alfabetização e letramento: Emília Ferreiro e Magda Soares. Assim, inicialmente, de acordo com a primeira,

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita (FERREIRO, 1999, p. 23).

Sobre essa afirmação da autora, é preciso considerar que nem todas as crianças aprendem da mesma maneira e que o processo de alfabetização de cada uma acontece em momentos diferentes. Portanto, alfabetizar também é respeitar o processo de desenvolvimento da criança. O processo de alfabetização nos anos iniciais é um fenômeno importante na aprendizagem cognitiva das crianças. Magda Soares (2009) destaca que esse processo se dá por meio do ato de alfabetizar, tornando possível ao indivíduo aprender a ler e a escrever, ou seja, a realizar uma ação que o torna alfabetizado. É, portanto, nessa fase dos processos educativos escolares que as crianças dão início ao ler e ao escrever. Para Magda Soares (2021), o termo “alfabetização”, muitas vezes, limita a visão das pessoas sobre o real significado dessa fase de aprendizagem. Assim, ela substitui esse termo por “Aprendizagem inicial da língua escrita”, pois segundo a autora, ele envolve dois processos significativos que são a alfabetização e o letramento. Porquanto, a alfabetização aborda a representação dos sons da fala, ou seja, a transformação dos fonemas em letras ou grafemas, porém a capacidade de fazer a codificação e a decodificação não basta para a criança ser capaz de compreender efetivamente a língua escrita, e é aí que entra o letramento, que é o processo de desenvolvimento das habilidades de uso da leitura e da escrita no contexto social.

Reconheceu-se, assim, que um conceito restrito de alfabetização que exclua os usos do sistema de escrita é insuficiente diante das muitas e variadas demandas de leitura

e de escrita, e que é necessário aliar a alfabetização ao que se denominou letramento, entendendo como o desenvolvimento explícito e sistemático de habilidades e estratégias de leitura e escrita (SOARES, 2021, p. 11).

Destarte, percebemos a importância de associar alfabetização e letramento no processo de ensino e aprendizagem que, mesmo sendo processos distintos, devem atuar ao mesmo tempo, de forma a respeitar a especificidade de cada um deles. Segundo Ferreiro (1999, p. 47), “[...] a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior a escola, ou seja, a criança começa a ser alfabetizada no ambiente familiar e no convívio social, comunitário, e não termina ao finalizar a escola primária”. Dessa forma, podemos compreender a importância de o professor levar em consideração os conhecimentos prévios das crianças, para que ele consiga perceber a melhor maneira dela fazer a apropriação da leitura e escrita.

Os estudos de Emília Ferreiro, por sua vez, levam à conclusão de que as crianças têm um papel ativo no aprendizado, elas são protagonistas desse processo, uma vez que constroem o próprio conhecimento. A isso a autora, que é discípula de Piaget, denomina de “construtivismo”. Com efeito, a principal implicação dessa conclusão para a prática escolar é transferir o foco da escola, bem como da alfabetização, em particular, do conteúdo ensinado, para o sujeito que aprende. De acordo com Ferreiro (1985), a criança passa por quatro fases distintas no processo de alfabetização: fase pré-silábica, quando a criança não consegue relacionar as letras com os sons da língua falada; fase silábica, quando ela interpreta a letra à sua maneira, atribuindo valor de uma sílaba a cada uma das letras; fase silábico-alfabética, quando a criança mistura a lógica da fase anterior com a identificação de algumas sílabas; e fase alfabética, quando ela domina as letras e as sílabas e consegue realizar a leitura.

Há que se supor, pensando a partir das fases apresentadas pela autora, que “[...] no lugar de uma criança que recebe pouco a pouco uma linguagem inteiramente fabricada por outros, aparece uma criança que reconstrói por si mesma a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe provê o meio” (FERREIRO & TEBEROSKY, 1985, p. 24). Ademais, é importante ressaltar que, para além dos níveis de escrita analisados pelas autoras, outro aspecto relevante é que a compreensão da escrita alfabética não garante ao aluno a capacidade de compreender, interpretar e produzir textos. Com efeito, para que a aprendizagem da criança, nessa fase, seja efetivada, é preciso fazer com ela se familiarizar com a diversidade textual existente, para isso a criança deve ter acesso a textos significativos para que ela possa compreender e fazer uso da leitura e da escrita socialmente. Isso significa que a escrita, além de ser objeto do pensamento, é, também, um recurso dele. Logo, estabelece-se a necessidade

de alfabetizar em contextos de letramento, que significa “[...] ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (SOARES, 2008, p. 47).

No processo de alfabetização e letramento, existe uma complexidade de fatores. É um período bastante desafiador tanto para as crianças quanto para os professores. O percurso do desenvolvimento da leitura e da escrita da criança na fase da alfabetização é de suma importância para seu desenvolvimento e aprendizagem em sala de aula. Nesse momento, ela não deve só aprender a codificar e decodificar palavras, mas se apropriar da leitura e da escrita de forma conceitual, de maneira que entenda a relevância desse processo. “A leitura e a escrita têm sido tradicionalmente consideradas como objeto de uma instrução sistemática, como algo que deva ser ‘ensinado’ e cuja ‘aprendizagem’ suporia o exercício de uma série de habilidades específicas” (FERREIRO, 2011, p. 43).

Podemos dizer, então, que é fundamental o olhar do professor para o processo da alfabetização. Um olhar que esteja ancora em conhecimentos científicos, que considera a dificuldade da criança e o seu contexto social, um olhar voltado para as práticas que conduzam a criança para o exercício da sua capacidade cognitiva de entender o mundo e que contribua para que ela seja alfabetizada e letrada. Nessa direção, consideramos que uma prática dinâmica que desperta o interesse das crianças durante o processo de alfabetização é o ensino a partir da ludicidade, que abordamos na sequência.

2.3 Por uma “Alfabetização Lúdica”: entre a ludicidade e a aprendizagem significativa

A ludicidade, que tem origem na palavra latina *ludus*, que significa “jogos” – embora não se resuma somente a eles –, consiste em uma prática pedagógica que pode contribuir sobremaneira para a mediação do processo de ensino e aprendizagem. Por meio da ludicidade é possível trabalhar com atividades envolvendo musicalidade, danças, brinquedos e brincadeiras. As atividades lúdicas permitem que as crianças desenvolvam sua imaginação, levando-as a ver o processo de ensino e aprendizagem como algo prazeroso e despertando nelas o desejo de aprender.

O espaço lúdico permite que a criança possa desenvolver sua criatividade, independente da modalidade artística que esteja sendo utilizada. De acordo com Borba e Goulart (2007), o lúdico pode ampliar o processo de ensino e aprendizagem de maneira a contribuir para a concentração, o desenvolvimento corporal e o raciocínio lógico. O lúdico, de fato, sob esse entendimento, passa a ser uma prática de ensino que vai além da fantasia, levando a criança a exercitar a coordenação motora, interpretação, relacionamento com os colegas e a imaginação.

Vygotsky (1987 p. 117) afirma que na brincadeira “[... a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que ela é na realidade”. Por meio da dança, da música ou dos jogos, a criança exercita tanto o corpo como a mente, além de ser uma forma de despertar seu interesse, provocando, assim, sua concentração e possibilitando que ela aprenda. Afinal, toda criança, geralmente, gosta de brincar e de se movimentar, então, por que não usar isso a favor de sua aprendizagem?

Com efeito, a ludicidade também pode estimular a interação dos professores com os alunos, já que, dessa forma, o professor não será visto apenas como aquele que ensina, mas, também, aquele que estimula os alunos a se desenvolverem e se perceberem como seres sociais. O processo de alfabetização nos anos iniciais é uma fase muito importante na vida da criança, que exige muito de sua atenção e concentração, com o recurso do aspecto lúdico esse processo pode ser tornar mais prazeroso. Mas, não se trata simplesmente de inserir atividades lúdicas no processo de alfabetização e letramento. É preciso fazer planejamento das aulas e das atividades que envolvem o lúdico. Para isso, é necessário que seja criado um espaço interativo, onde o professor consiga conciliar os objetivos pedagógicos com os interesses dos alunos, seus desejos e curiosidades. A partir da visão de Adriana Friedmann, podemos entender a importância das diferenças entre brincadeira, jogo, brinquedo e atividade lúdica:

Brincadeira refere-se à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não-estruturada; jogo é compreendido como uma brincadeira que envolve regras; brinquedo é utilizado para designar o sentido de objeto de brincar; atividade lúdica abrange, de forma mais ampla, os conceitos anteriores (FRIEDMANN, 1996, p.12).

Inserir a ludicidade no processo de alfabetização e letramento é um desafio diário, que exige criatividade e material pedagógico e recursos audiovisuais que despertem o interesse dos alunos, a fim de que eles sejam estimulados a aprender brincando. Nesse sentido, é essencial que o professor reflita e planeje as práticas lúdicas que podem ser inseridas na sala de aula, de modo que não torne o momento uma atividade monótona e repetitiva, mas que ofereça o prazer e a diversão enquanto os alunos se desenvolvem nesse processo de leitura e escrita. Cada criança tem seu ritmo de aprendizagem, por isso é importante abordar, mais vezes, o mesmo conteúdo, com recursos diferentes.

Consideramos que a aprendizagem com o uso do recurso lúdico tem o papel de mediar a prática docente em sala de aula, assim os saberes da aprendizagem, a organização e o

planejamento pedagógico, tudo precisa estar de acordo com a realidade de cada ambiente escolar, sem descuidar dos conhecimentos prévios do aluno.

No caso das Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a aprendizagem da língua escrita; o desenvolvimento do raciocínio matemático e a sua expressão em linguagem matemática; a ampliação de experiências com temáticas ligadas a muitas áreas do conhecimento; a compreensão de aspectos da realidade com a utilização de diversas formas de expressão e registro – tudo deve ser trabalhado de forma que as crianças possam, ludicamente, ir construindo outros modos de entender a realidade, estabelecendo novas condições de vida e de ação (BORBA; GOULART, 2007, p. 89).

Consoante à ênfase dada por Borba e Goulart, podemos entender que, apesar de cada aluno ter seu ritmo de aprendizagem, com a ludicidade é possível oferecer a todos a oportunidade para construir seu modo de entender a realidade. Não obstante, é importante ressaltar o papel do planejamento pedagógico na inserção da ludicidade em sala de aula no processo de alfabetização, pois, muitas vezes são realizadas atividades com a intenção de ajudar os alunos, mas que acabam prejudicando. Por isso, é preciso elaborar atividades lúdicas considerando o ambiente educativo com foco na criança, em seus momentos de aprendizagem, visando estimular a criatividade e espontaneidade. De modo geral, no planejamento, é importante ter um lugar para aquilo que não foi pensado, uma vez que o inesperado também faz parte da rotina docente quando se trata de inserir o ensino lúdico na sala de aula. Dessa forma, compreendemos que uma proposta de “alfabetização lúdica” pode ser uma alternativa para dinamizar a aprendizagem, já que o lúdico faz parte da vida humana.

3 RELATO DE EXPERIÊNCIA

As práticas aqui descritas e analisadas levam em consideração a realidade da pandemia e do isolamento social provados pela Covid -19, que levou à necessidade de reinventar o ato de ensinar e de aprender, com o uso de recursos tecnológicos e plataformas digitais. Esse trabalho trata, portanto, de um relato de experiência em que foram realizadas atividades lúdicas na fase de alfabetização com alunos do início da escolarização, aqueles que estavam no 1º ano do ensino fundamental. O trabalho foi desenvolvido de forma remota por estudantes do curso de pedagogia, durante a execução do Programa de Residência Pedagógica, com a orientação de docentes do curso, e com a preceptoria da professora de uma escola municipal de ensino fundamental localizada na cidade de Bananeiras/PB.

O ensino remoto, durante a pandemia, foi uma medida emergencial que objetivou a continuidade da escolarização por meio de ambientes virtuais e plataformas digitais. Um modelo de ensino que permitiu aos alunos em processo de alfabetização o desafio de aprender

fora da sala de aula convencional e com a colaboração mediadora de uma professora presencialmente. Nesse ensino, os alunos precisaram de um apoio e incentivo ainda maiores, o que só foi possível com a compreensão e disponibilidade das famílias que, independentemente do contexto e da configuração, continuam sendo primordiais nesse processo de aprendizagem.

Assim, importa destacar que, metodologicamente, nosso cenário é baseado nas vivências remotas com 22 alunos do 1º ano, embora somente metade deles participaram ativamente pelo aplicativo de comunicação virtual *Whatsapp*. Isso em função das condições sociais deles, já que muitos residiam na zona rural da cidade e não tinham acesso à internet e aparelho eletrônico disponível para acompanhar as orientações.

Seguindo as normas e práticas adotadas pela escola, inicialmente, entramos nos grupos de *Whatsapp* da turma, criada pela instituição, e passamos a colaborar com a produção dos blocos de atividades impressas, que eram entregues quinzenalmente às crianças, bem como com a produção de vídeos temáticos, quando utilizamos práticas pedagógicas lúdicas com o recurso de cenários e outras formas de abordar os conteúdos que os alunos deviam aprender.

Levando em consideração os limites que o ensino remoto apresentava, as contações de história e o material lúdico pedagógico, por meio das videochamadas, tornaram-se práticas que faziam com que eles se interessassem mais por esses momentos de aprendizagem e se distanciassem da realidade de saúde preocupante ao nosso redor. Dessa forma, sempre seguindo os conteúdos propostos, fizemos a abordagem com eles por meio do *Youtube* e de plataformas digitais para edição de vídeos: *Kinemaster*, *VideShow*, *Canva*. Efetivamos uma prática de alfabetização alicerçada em um processo de leitura e escrita lúdico, visando facilitar a dinâmica de relação e convivência entre alunos e professoras, de maneira que a ludicidade se tornou uma aliada do ensino, já que, além de proporcionar aos envolvidos um ambiente favorável que valorizava a linguagem e os conhecimentos que eles já tinham, corroborava a propositura de resultados positivos sobre as atividades interativas desenvolvidas com o intuito de atender às necessidades específicas de aprendizagem deles .

Observa-se, nessa direção, que as contribuições da ludicidade vão além dos aspectos cognitivos pelos quais se enxerga o objetivo pedagógico voltado exclusivamente para a memorização de conteúdos. Há, pelo contrário, o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, que são fundamentais para a construção do sistema de representação, como é a aquisição da leitura e da escrita, que contribui diretamente para o processo da alfabetização dos alunos, uma vez que considera como eixos estruturantes do processo o ato de conviver, de brincar, de participar, de explorar. Esses aspectos foram trabalhados por nós ao longo dos 18

meses de desenvolvimento de atividades no âmbito do Programa de Residência Pedagógica com os alunos.

Ao analisarmos as práticas que desenvolvemos com os alunos percebemos nosso esforço em desenvolver um rol de atividades focadas na alfabetização lúdica, cuja característica maior foi a aprendizagem prazerosa, o que contribuiu, em nosso entendimento, para a formação de alunos confiantes em relação às suas aprendizagens. Notamos também, que o uso do recurso lúdico no processo pedagógico contribuiu não apenas para a aprendizagem dos alunos, mas, também, permitiu aos professores perceber que suas práticas pedagógicas devem ser mais dinâmicas e prazerosas, como alertam Kishimoto (1994) e Friedmann (1996).

Durante o período de aulas remotas, o processo de ensino e aprendizagem se tornou algo desafiador tanto para os alunos quanto para os professores. Porém, não foi uma atividade impossível e, conforme nossas experiências no PRP, é uma forma de ensinar satisfatória desde que as aulas sejam dinâmicas e lúdicas, uma vez que é viável realizar diversas atividades de interação com os alunos, em especial as atividades relativas ao processo de leitura e escrita, alfabetização e letramento. Para isso, os professores precisam desenvolver novas práticas pedagógicas e usar recursos diferentes daqueles que utilizam em sala de aula. Foi isso que nos propomos a fazer. Diante da necessidade de se adequar à realidade do trabalho remoto, associamos a prática do letramento com a ludicidade.

Por meio de uma aula lúdica, o aluno é estimulado a desenvolver sua criatividade e não a produtividade, sendo sujeito do processo pedagógico. Por meio da brincadeira o aluno desperta o desejo do saber, a vontade de participar e a alegria da conquista. Quando a criança percebe que existe uma sistematização na proposta de uma atividade dinâmica e lúdica, a brincadeira passa a ser interessante e a concentração do aluno fica maior, assimilando os conteúdos com mais facilidades e naturalidade (KISHIMOTO, 1994, p. 49).

De modo geral, os recursos digitais utilizados para as atividades de alfabetização lúdica foram direcionados para o desenvolvimento de aulas, criação de grupo virtual com os alunos e para o envio de materiais didáticos, possibilitando também a comunicação com os pais que, nesse período, passaram a ser ainda mais importantes na escolarização das crianças. Os recursos digitais auxiliaram no desenvolvimento de vídeos, para despertar o interesse dos alunos para a leitura e a escrita, na perspectiva destaca na BNCC (2018), ao enfatizar que o aprendizado deve estimular os alunos, com a incorporação de atividades novas e que sejam surpreendentes para eles, ampliando suas possibilidades de construir conhecimentos e se inserir na cultura letrada, garantindo, dessa forma, maior autonomia e protagonismo na vida social.

Essa cultura letrada de que trata a BNCC, apesar de o documento não focar o letramento, foi nosso objetivo, pois, compreendemos a importância de unir alfabetização e letramento a partir do desenvolvimento explícito e sistemático de habilidades e estratégias de leitura e escrita. Nesse movimento, mesmo com as dificuldades que tivemos com as aulas remotas, executamos atividades que tinham como objetivo envolver os alunos de maneira que pudessem interagir nas aulas. Isso foi possível com a produção de vídeos com recursos audiovisuais que despertaram a atenção deles, com cenários para contação de histórias com o uso de palavras relacionadas à história, sempre observando o aspecto atrativo para eles. Na construção do processo linguístico das crianças, objetivando o processo de leitura e escrita, trabalhamos com a literatura infantil, pois, segundo Oliveira (1996, p. 27), deveria estar presente na vida da criança como está o leite em sua mamadeira. “[...] Ambos contribuem para o seu desenvolvimento nas suas dimensões afetivas e intelectuais”.

De fato, a literatura infantil pode se constituir em um excelente espaço para unir alfabetização e ludicidade, uma vez que por meio das histórias despertamos a imaginação das crianças e, ao mesmo tempo, é possível utilizar pequenos textos e palavras da história como recurso na aprendizagem. Nesse movimento, durante as datas comemorativas, como, por exemplo, São João, buscamos explorar as possibilidades do espaço lúdico, desenvolvendo brincadeiras como o “Correio do amor e da amizade virtual”, em que foi possível ler recadinhos para os alunos ao som de música junina. E, assim, em cada aula, nos esforçamos para desenvolver a aprendizagem de maneira lúdica, usando os recursos possíveis para que elas se sentissem acolhidas e participantes do processo.

O Programa de Residência Pedagógica nos proporcionou experiências muito enriquecedoras durante o seu desenvolvimento. Em atividade remota, tivemos o primeiro contato com a escola por meio de fotos e vídeos apresentados em uma de nossas reuniões virtuais, quando pudemos conhecer suas instalações e um pouco sobre o funcionamento dela. Esse momento, via *Google Meet*, caracterizado como período de ambientação escolar, permitiu-nos a apresentação dos gestores e professores da escola, ocasião em que também nos apresentamos e conhecemos um pouco mais sobre a proposta pedagógica da instituição e como a equipe de professores e funcionários estavam trabalhando no período remoto.

O desenvolvimento das atividades com os alunos da escola, envolvendo a alfabetização lúdica, por meio de recursos audiovisuais no contexto da pandemia provocada pela Covid19, contou com a orientação e supervisão dos docentes que atuam no PRP no âmbito da UFPB, no curso de Pedagogia do CCHSA, e das professoras preceptoras da escola. Com esse grupo, realizamos várias reuniões e encontros virtuais, visando conduzir nossos trabalhos. Foram

momentos relevantes, que contribuíram significativamente para nossa formação. Nesses encontros virtuais, também realizamos socializações sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula, assim como éramos orientados sobre como agir nas aulas, que metodologias usar, bem como debatíamos sobre o processo de alfabetização. Nosso Plano de Atividades centrou-se na alfabetização, foco de nossas regências. Como metodologia, assumimos as práticas lúdicas como caminho a ser seguido, em todos os módulos trabalhados. Logo, nossas intervenções se caracterizam pela seguinte sistemática:

- a) Seleção do conteúdo de ensino para gravar a aula no *YouTube*, como, por exemplo, “Nome Próprio”;
- b) Produção de cenários e recursos didáticos que permitissem imagem atraente para as crianças no vídeo;
- c) Roteiro dinâmico para o desenvolvimento das aulas, de maneira que fosse abordado o assunto de forma clara e objetiva para a compreensão dos alunos;
- d) Produção dos vídeos que, seguindo o planejamento da professora regente dos alunos e as atividades, impressas, enviadas antecipadamente para os alunos, compunham o processo de sistematização da metodologia.

Nas produções realizamos uma prática lúdica interdisciplinar para as intervenções, sempre atentos ao processo de alfabetização que, como já destacado, era nosso principal foco. Nossas aulas partiam do processo de leitura e escrita e articulavam a proposta temática com conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, como, por exemplo, em Língua Portuguesa, contávamos uma história e dela retirávamos algumas palavras que permitiam aos alunos identificar as vogais e as consoantes. No caso do letramento matemático, contando uma história direcionávamos para o componente curricular Matemática, de forma interdisciplinar que, de acordo com Santomé (1998, p. 63):

[...] implica em uma vontade e compromisso de elaborar um contexto mais geral, no qual uma das disciplinas em contato são por sua vez modificadas e passam a depender claramente uma das outras. Aqui se estabelece uma interação entre duas ou mais disciplinas, o que resultará em intercomunicação e enriquecimento recíproco e, conseqüentemente, em uma transformação de suas metodologias de pesquisa, em modificação de conceitos, de terminologias fundamentais etc. Entre as diferentes matérias ocorrem intercâmbios mútuos e recíprocas integrações; existe um equilíbrio de forças nas relações estabelecidas.

Consideramos que o trabalho pedagógico interdisciplinar alicerçado na ludicidade contribui sobremaneira para a aprendizagem dos alunos, de modo a fazer sentido os saberes escolares como sua vida social. Importa destacar que a leitura e a escrita constituem base

essencial para o sucesso da educação das crianças, conforme ressalta a BNCC (2018), o que nos motivou a realizar o trabalho com elas, levando à compreensão dos diversos gêneros textuais de maneira que fosse possível contribuir para o desenvolvimento do conhecimento alfabético, como, por exemplo, no nome e o som das letras, diferenciando as maiúsculas das minúsculas, reconhecendo a ordem e a posição das letras na constituição das palavras.

Nosso maior foco esteve continuamente no processo de leitura e escrita, apresentando o alfabeto e exercitando a prática da leitura com os alunos por meio de chamadas de vídeo. Criamos também um canal no *YouTube*, onde postávamos vídeos de acordo com cada aula. Além disso, para o melhor desenvolvimento do processo de leitura e escrita, utilizamos a Literatura Infantil, com vídeos de contação de histórias, isso possibilitou a realização de atividades direcionadas para a alfabetização e o letramento, na perspectiva de Magda Soares (2009).

No decorrer das nossas atividades com os alunos, durante nossas regências, iniciamos o atendimento a eles por intermédio da chamada de vídeo, com a qual oferecemos suporte às para a realização das atividades fazendo a revisão de conteúdos em que eles apresentavam dificuldades. Acreditamos que esse conjunto de atividades que desenvolvemos com eles contribuiu para a aprendizagem de cada um, uma vez que conseguimos, de maneira mais próxima, perceber suas necessidades e atuar diretamente sobre elas. Durante nosso envolvimento com eles, mesmo que tenha sido de forma virtual, notamos que é possível contribuir para o processo de escolarização das crianças quando superamos as barreiras que a vida cotidiana nos apresenta.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo tornou possível fazermos discussões sobre as práticas de alfabetização e ludicidade nos anos iniciais do ensino fundamental, durante as vivências no Programa de Residência Pedagógica, em período de aulas remotas, quando foi possível observar como o processo de alfabetização é complexo e diferente para cada criança. Vivenciamos momentos importantes para a nossa formação. De fato, mesmo com muitas limitações, o período remoto permitiu realizar adaptações para o ensino com o uso dos recursos lúdicos visuais, tanto para sondagens quanto para orientações de atividades com os alunos.

A prática interdisciplinar envolvendo a ludicidade para o processo de alfabetização de crianças tem conquistado, cada vez mais, espaço nas salas de aula, focando o exercício da leitura e da escrita de forma a despertar o interesse dos alunos. Mesmo sem nos apegarmos de forma exaustiva ao componente teórico sobre o conceito de interdisciplinaridade nesse estudo, já que

não era este nosso objetivo, ressaltamos que a interdisciplinaridade é um elemento fundamental para a aprendizagem dos alunos.

Independente do contexto em que estamos inseridos, é necessário pensar e planejar de acordo com a necessidade de cada criança, conhecendo suas limitações e como aprendem, de maneira a tornar o processo mais dinâmica possível para elas. Para a realização das atividades demandadas pelo Programa de Residência Pedagógica em um período de aulas remotas e distanciamento social foi necessário redefinir e reinventar as metodologias, as dinâmicas e a forma de ensinar e aprender, levando em consideração aspectos importantes que afetam o desenvolvimento da aprendizagem de cada aluno, sendo a dificuldade de acesso à internet e a falta de acessibilidade a aparelhos eletrônicos fragilidades pujantes. Entretanto, essas circunstâncias não impediram que todos pudessem refletir, planejar e reinventar suas práticas pedagógicas e produzir conhecimento junto às crianças envolvidas. Assim, pudemos compreender, ao longo de nossas práticas, as contribuições da ludicidade no processo de alfabetização, conhecer seus principais conceitos e como inserir a prática lúdica com os alunos, refletindo sobre suas contribuições no desenvolvimento da leitura e escrita das crianças. Em tempo, o Programa de Residência Pedagógica se tornou uma rica oportunidade de aprendizado, possibilitando vivências e experiências que contribuíram para melhorar nossa formação profissional, mesmo em meio a uma realidade de saúde preocupante, advinda da pandemia da Covid-19.

O PRP nos ofereceu a oportunidade de observar de perto como se desenvolve o ensino remoto nos anos iniciais em fase de alfabetização, além de permitir nossas intervenções sempre com o auxílio da professorapreceptora, quando colocamos em prática o saber teórico, mesmo que tenha sido necessário, por várias vezes, fazer adaptações. As experiências em sala de aula presencial são importantes e nada as substituem de forma melhor, mas a experiência em contexto de pandemia, demonstrou-se como única, pois nos levou a lugares outros, oportunizando-nos reinventar e refletir sobre o ensino do professor, sobre a aprendizagem do aluno, sobre a necessidade de sempre aprender e, finalmente, sobre criar perspectivas e possibilidades de trabalho pedagógico. Em todo caso, a educação consiste em ensinar e aprender simultaneamente, já que tudo se renova e muda e, nesse movimento, a adaptação e a readaptação são, muitas vezes, necessárias e precisamos ser profissionais preparados para, no momento certo, assumir a postura que nos trouxe até aqui: “Se essa escola fosse minha, eu iria alfabetizar!”.

REFERÊNCIAS

- BORBA, Ângela Meyer; GOULART, Cecília. As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 47-56.
- BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 33-45.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização**/Secretaria de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 2018.
- CLAGLIARI, Luiz Carlos. **As dificuldades da alfabetização nas séries iniciais**: será um problema de método? São Paulo: Ed. Cortez, 2013.
- FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre Alfabetização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FERREIRO, Emilia. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1999.
- FERREIRO, Emilia; Teberosky, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas 1985.
- FRIEDMANN, Adriana. **Brincar**: crescer e aprender – o resgate do jogo infantil. São Paulo. São Paulo: Moderna, 1996.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1994.
- NOVA ESCOLA. **PNA**: O que o MEC pensa sobre Alfabetização? Set./2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/18313/pna-o-que-o-mec-pensa-sobrealfabetizacao>. Acesso em: 01 jun. de 2022
- NOVA ESCOLA. **Política Nacional de Alfabetização**: entenda as polêmicas presentes na PNA. Mai/2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/17139/entenda-as-polemicas-presentes-napolitica-nacional-de-alfabetizacao>. Acesso em 01 jun. 2022
- OLIVEIRA, M. A. **Leitura prazer**: interação participativa da criança com a literatura infantil na escola. São Paulo: Paulinas, 1996.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA, Silvânia Lúcia de Araújo Silva; DUTRA, Maria da Conceição Silva Gurgel; MACEDO, Geralda. **Alfabetização**: Caderno Temático. Material Digital. Bananeiras/PB: CCHSA, 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetizar**: Toda criança pode aprender a ler e a escrever. 3ª edição. São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, Magda **Alfabetização e Letramento**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. n. 25, 5-17. 2004.

SOARES, Magda. **Letramento**: Um tema em três gêneros. 3ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch . **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Este livro apresenta uma amostra substancial dos trabalhos desenvolvidos no contexto do Programa Residência Pedagógica da Universidade Estadual do Piauí, durante os três semestres previstos no Edital Capes 01/2020. Reúnem-se 20 (vinte) relatos de experiência de formação docente e didático-pedagógicas em que se envolveram docentes universitário(a)s mestres e doutores, professores e professoras da Educação Básica (atuando como preceptores) e alunos dos cursos de Licenciatura em Biologia, Educação Física, Geografia, História, Letras Português, Pedagogia e Sociologia, em um processo que se estendeu para o campo do trabalho, tornando-se as escolas também lócus de formação inicial e continuada de professores. Nesse sentido, na obra, são relatadas dezenove experiências vivenciadas no estado do Piauí e uma experiência contextualizada no estado da Paraíba. Com o intuito de aprimorar a formação teórico-prática dos licenciandos, contribuindo também para a melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, o Programa Residência Pedagógica propiciou significativas experiências de aprendizagem para todos os segmentos envolvidos, a partir de atividades formativas de estudo e reflexões sobre a identidade e a atividade do(a) professor(a) e sua inserção como agente de transformações; uso de metodologias ativas; digitalização dos processos de ensino e aprendizagem; formação acadêmica e demandas da atividade pedagógica na Educação Básica, entre outros. Enfrentando os dilemas, impasses e desafios provocados pela pandemia da COVID-19, que dispersou os agentes escolares em ambientes digitais, fragilizando em muito o atendimento ao alunado mais carente, a Residência Pedagógica obrigou-se a ser repensada pelo coletivo que a constrói e se redesenhou no sentido de superar os obstáculos e garantir o alcance de seus objetivos. Com esta obra, visa-se disseminar o vasto conhecimento construído por todos os agentes envolvidos, bem como ampliar perspectivas para o trabalho didático-pedagógico com as tecnologias digitais, ao tempo em que se cria um arquivo da história da Residência Pedagógica na UESPI.